

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Nácvik sociálně komunikačních dovedností pro děti
s poruchou autistického spektra

Training of social and communication skills for
children with autism spectrum disorder

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

PhDr. Ivana Nováková

Autor:

Klára Straussová

Praha 2015

Poděkování

Na prvním místě bych ráda poděkovala vedoucí mé práce PhDr. Ivaně Novákové za odborné vedení, podporu a nadšení pro problematiku autismu a zvolené téma skupinových nácviků sociálně komunikačních dovedností. Díky patří i mé rodině, jmenovitě Mgr. Romaně Straussově, že mě přivedla k problematice autismu a předala své cenné zkušenosti, dále mé sestře Bc. Alžbětě Straussově za morální podporu při psaní práce. Stejný dík patří i zbytku mé rodiny, která mě podporovala během celého studia. Děkuji babičce Ludmile Kykalové a Ing. Václavy Kykalovi za věcné připomínky k mé práci. Na mém příteli Bc. Danielovi Doškovi oceňuji, že mě podporoval během celého studia a při stresujícího období odevzdání mé práce mě dovedl vždy uklidnit. V neposlední řadě bych neměla opomenout členy akademického sboru Husitské teologické fakulty, kteří mě provázeli studiem a předávali své zkušenosti.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci s názvem Nácvik sociálně komunikačních dovedností pro děti s poruchou autistického spektra vypracovala samostatně s použitím níže uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 28. 4. 2015

Klára Straussová

Anotace

Problematika autismu je v současnosti aktuální téma a metodických přístupů je celá řada. Jeden z nich je nácvik sociálně komunikačních dovedností., což je unikátní metoda, která zatím nebyla v žádné práci popsána. Zaměřuje se na vývojové oblasti, ve kterých selhávají děti s poruchou autistického spektra. Mezi ty stěžejní patří komunikace, sociální situace, kooperace, nácvik hry a budování pozitivního sebepojetí za využití videozpětné vazby. V této práci popíšeme a následně ověříme efektivitu této metody.

Annotation

The issue of autism is a current topic right now and methodological approaches are numerous. One of them is the practice of social communication skills., which is a unique method that has not been described in any previous publication. It focuses on developmental areas in which children with autistic spectrum disorder usually fail. Among the most crucial are communication, social situations, cooperation, play training and building of a positive self image, using video feedback. In this work, we describe and subsequently verify the effectiveness of this method.

Klíčová slova

Skupinové nácviky sociálně komunikačních dovedností, PAS, nácvik hry, kooperace, komunikace, vizualizace, O.T.A. Romany Straussovové, pozitivní zpětná vazba, pojmenování, sociální situace, videozpětná vazba.

Keywords

Group training in social communication skills, ASD, play training, cooperation, communication, visualization, Romana Strauss OTA, positive feedback, naming, social situations, video feedback.

Obsah

Obsah	5
Úvod.....	8
1. Porucha autistického spektra	9
1.1 Diagnostika – co je to porucha autistického spektra	9
2.3 Terapeutické směry, ze kterých vychází skupinové nácviky	16
2.3.1 Videotrénink interakcí	16
2.3.2 Behaviorální terapie	17
2.3.3 O.T.A. Romany Straussové	17
3. Hlavní metody skupinových nácviků	18
3.1 Konkrétní pozitivní zpětná vazba	18
3.2 Pojmenování a propojování	19
3.3 Prožitkový deník	20
3.4 Pozitivní zpětná vazba pomocí videonahrávky	22
4. Teoretické srovnání nácviků sociálních dovedností a skupinových nácviků sociálně komunikačních dovedností.....	24
5. Předpoklady pro úspěšné absolvování skupinových nácviků	25
5.1 Motivace.....	25
5.2 Příčina – následek.....	27
5.3 Verbalizace	28
6. Metodika práce skupinových nácviků	29
6.1 Hra u dětí s PAS	29
6.2 Komunikace, domlouvání se	31
6.3 Zvládání konfliktu a reakce v sociálních situacích	33
6.4 Navazování očního kontaktu.....	36
6.5 Čekání.....	37
6.6 Prohra u dětí s autismem	39
6.7 Kooperace	40
6.8 Kamarádství.....	42
6.9 Integrace v mateřské či základní škole	43
6.10 Problémové chování.....	44
6.11 Emoce	46

7. Přehled dětí v dotazníkovém šetření	48
8. Dotazníkové šetření.....	50
8.1 Nácvik hry.....	50
8.2 Nácvik komunikace, domlouvání se	51
8.3 Zvládání konfliktu	52
8.4 Navazování očního kontaktu.....	53
8.5 Čekání.....	54
8.6 Zvládání prohry	55
8.7 Kooperace	56
8.8 Kamarádství.....	56
8.9 Začlenění do kolektivu v mateřské či základní škole	57
8.10 Změna problémového chování	59
8.11 Rozumění emocím.....	60
9 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření	61
Závěr	65
Seznam použité literatury	67
Prameny.....	67
Sekundární literatura	68
Elektronické zdroje	69
Seznam příloh.....	69
Summary.....	70

Seznam zkratek

PAS – porucha autistického spektra

ASD – autism spectrum disorder

AS – Aspergerův syndrom

DA – dětský autismus

NF - nízko funkční

VF – vysoce funkční

ADHD – porucha pozornosti a aktivity

SMR – střední mentální retardace

ABA – aplikovaná behaviorální analýza

Skupinový nácvik – skupinový nácvik sociálně komunikačních dovedností

VTI – videotrénink interakcí

O.T.A. RS – metodika Open Therapy of Autism Romany Straussově

Lekce – lekce skupinových nácviků trvající devadesát minut

Blok – čtyři lekce skupinových nácviků za sebou

C)T)A) – Centrum Terapie Autismu

Úvod

Práce pojednává o skupinových nácvicích sociálně komunikačních dovedností pro děti s poruchou autistického spektra. Tato metoda vznikla a probíhá v organizaci Centrum Terapie Autismu, kde jí od října 2012 vede Klára Straussová, která je autorkou této práce. O této metodice nebyla dosud sepsána žádná ucelená práce, tudíž je první svého druhu.

V teoretické části jsou popsány jednotlivé principy a oblasti, na kterých se s dětmi pracuje. Metoda je založena na skupinové práci dětí za využití kooperace ve hře. Postavena je na principech funkční komunikace, nácviku hry pomocí videomodelingu, posilování žádoucího chování konkrétní pozitivní zpětnou vazbou, upevňování metodou videofeedback a generalizace dovedností do dalších prostředí, jako je rodina a škola.

Praktická část se snaží ověřit, zda jednotlivé oblasti, které jsou propracovány v předchozím oddíle teoreticky, dosahují u dětí znatelných změn. Měření konkrétních vývojových stupňů probíhá prostřednictvím kvalitativního dotazníkového šetření. Ty vyplňují rodiče dětí, které navštěvovali skupinové nácviky. Je to také zkoumání efektivity této metody u dětí v prostředí jiném než nácvikovém. Zpětná vazba od rodičů byla dříve pouze slovní a často velmi pozitivní. Ucelené zkoumání pomocí strukturovaných dotazníků je první zpracované až v této práci. V předchozím roce byla pouze vypracována školní práce o tom, jak má daný dotazník vypadat.

Klára Straussová si toto téma zvolila z důvodu, že již osm let pracuje s dětmi s autismem a dlouhodobě se mimo jiné věnuje metodě skupinových nácviků.¹ Na dětech jsou vidět velké posuny, pokroky a tak by ráda ověřila, zda metoda opravdu funguje a výsledků dosahuje i v prostředí školy a rodiny. Popsání metody pro ni bylo také motivací, protože jsou skupinové nácviky unikátní metodou a není do této doby nikde zveřejněna.

¹ O praxi Kláry Straussově nalezneme v příloze č. 1.

Teoretická část

1. Porucha autistického spektra

1.1 Diagnostika – co je to porucha autistického spektra

Porucha autistického spektra (PAS) je vývojová pervazivní porucha, která není léčitelná medikací a jejíž příčina nebyla do dnešních dnů zcela objasněna. Je vrozená a zmírnění jejích důsledků je možné pouze behaviorálními přístupy, což dokazují i výzkumy dětí, které prošly některou z forem terapií, založených na principech ABA terapie.² Existuje několik teorií, co zapříčiňuje tuto poruchu, žádná ale nebyla zatím potvrzena. Autismus byl poprvé popsán Leo Kannerem v roce 1943.

Pro rozpoznání poruch autistického spektra se využívá takzvaná diagnostická triáda, kterou zavedla britská lékařka Lorna Wingová³. Podle Kateřiny Thorové,⁴ je společná všem dětem s PAS diagnostická triáda, která spočívá zaprvé v poruše sociální interakce a sociálního chování. Tyto změny lze pozorovat už od prvních týdnů života a vývojově se stále více upevňují. Jsou zde ale odlišnosti a někteří jedinci s PAS mají v tomto vývoji hluboký deficit, jiní mohou i bez většího povšimnutí okolí projít školní docházkou. Thorová také popisuje dva extrémní póly těchto projevů. Jeden výrazně otažitý, pro koho je náročné zvládat mezilidské kontakty a druhý s velkou sociální aktivitou stojící o společnost, ale s neschopností poznat míru, kam až může zajít, případně koho oslovit a kdy to už není vhodné. V praxi to může vypadat tak, že s prvním typem je náročné navštívit například obchod, či dětské hřiště bez silné úzkosti, která se může projevovat křikem, třepetáním rukou, či hučením. Druhý typ například osloví cizího člověka na ulici a povídá mu o sobě, nebo může mít výrazné doteky, či povídá zdlouhavě o svém tématu a upřeně hledí bez přestání druhému do očí. I když je dítě otažité, či se chová zvláštně, zkušenost potvrdila, že děti s PAS o sociální kontakt stojí. Občas mají s rodiči zachovány sociálně-emoční schopnosti, selhávají ale v kontaktu s vrstevníky, o které mají zájem, jen neumí vztah s nimi obratně navázat. Co dalšího způsobuje porucha sociální interakce a sociálního chování? Problém je v nápodobě, která je u zdravých dětí cesta k osvojování si mnoha dovedností, včetně

² Lai a kol., 2013

³ Patrik, 2011

⁴ Thorová, 2012

hry, která je ve zdravém vývoji jedna z hlavních oblastí při socializaci, ventilaci emocí a manipulaci s předměty, na které závisí motorika. Vedle nápodoby je zde sdílená pozornost. Díky ní se zdravé dítě učí věnovat pozornost danému předmětu, či tématu. Dítě si s ní říká o kontakt, přilákává pozornost na své chování. Se sdílenou pozorností souvisí i oční kontakt, ukazování na předměty, které vychovatel pojmenovává a díky němu se rozvíjí pasivní slovní zásoba. Podle Romany Straussové je sdílená radost jedna z hlavních selhání u dětí s poruchou autistického spektra a práce na této oblasti může vést k minimalizaci autistických projevů a změně vývoje dítěte.⁵

Další oblastí diagnostické triády je komunikace. Jedna z hlavních selhání je řeč. Thorová uvádí, že až padesát procent lidí s PAS si nikdy neosvojí řeč. Podle jiných zdrojů se jedná jen o deset procent. Porucha komunikace je na úrovni receptivní (porozumění), tak expresivní (vyjadřovací). Problém je ale také na úrovni neverbální. Pro děti s PAS je náročné číst výrazy tváře, což vychází z problému rozumět emocím. Někdy na smích okolí reagují tak, že se domnívají, že se jim druhý posmívá, přitom je to situace, kde se lidé společně smějí, protože je jim dobře a mají radost. Podle Vizuální komunikační strategie v autismu⁶ existují dva hlavní důvody, proč zdraví lidé komunikují. První je o konkrétním výsledku, jako je například získání hračky, nebo dobroty. Druhý má podstatu sociální, kdy si řekneme naší poznámkou o pochvalu, nebo pozornost. S čím mají děti s PAS problém, je už samotné schéma: příčina a po něm jdoucí následek. Je to hlavní oblast, na které pracuje ABA (aplikovaná behaviorální analýza). Když se dítě naučí schéma příčina - následek, lépe pak pochopí, že když něco chce, tak si o to musí říci. V tomto modelu komunikace děti s autismem selhávají a často i mluvící děti nejsou schopny odpovědět na otázku, kterou jim položíme.

Děti se někdy naučí brát rodiče za ruku a vodit ho na určité místo, natahovat jeho ruku směrem k předmětu, který má vychovatel podat. Není zde ale komunikace jako taková. Dítě s PAS takto vodí bez očního kontaktu a nesdílí s druhým své potřeby. Rozdíl je u lidí s Aspergerovým syndromem (AS), kteří mohou mít velice rozvinutou expresivní složku řeči, problémy ale mají v oblasti porozumění. R. Straussová zdůrazňuje, že bychom si vždy měli ověřit, nakolik nám děti s PAS rozumí. Někdy mají naučené techniky, jak druhého matou a dělají, že rozumí. Může to být ale jen spojeno s naučenými úkony ve stále se opakující situaci. Rozumění bychom měli ověřit i u dětí,

⁵ Probíhající výzkum sdílené pozornosti dětí s PAS Mgr. Romany Straussové pod vedením Prof. PhDr. RNDr. Marie Vágnerové, CSc. na PedF UK.

⁶ Bondy a kol., 2007

kteřé mají velkou slovní zásobu a jsou schopny odvyprávět dlouhý příběh od začátku do konce.⁷ Dále uvádí, že i dítě, které má dobrou slovní zásobu, je třeba učit komunikaci, protože slova samotná nejsou komunikací. Příklad mohou být neslyšící děti, které slova nepoužívají, ale symboly předávají druhým jiným způsobem, znakovou řečí. V nácviu komunikace pomocí předávání karet nejde jen o vyjádření slova, které neumí dítě vyslovit, ale učit se předat symbol druhé osobě. Často se u dětí s PAS vyskytují echolálie, kdy dítě má naučené fráze a slova, ale používá je v neodpovídajících situacích a nerozumí jejich významu. Důležité je poskytnout dětem vizuální podporu, aby byli schopné rozumět našemu mluvenému projevu. Slova totiž jsou pro děti s autismem někdy chaotická a je pro ně velice obtížné nám rozumět.

Třetí z diagnostické triády, ve které selhávají lidé s PAS, jsou podle K. Thorové představivost, zájmy a hra. Tato oblast je stejně jako sociální interakce rozsáhlým komplexem různých dílčích potíží. Podstatná je nápodoba, díky které děti rozvíjí své učení a hru. Ta se týká i představě o myšlení a citění druhých lidí a následné schopnosti plánování. Nedochází k rozvoji hry, pokud si dítě hraje, je často hra rigidní a nemá efekt odreagování, učení se novým dovednostem, sociálních situací a ventilaci emocí. Nachází se zde zábava spíše stereotypní, například stále se opakující se pohádka, jedna oblíbená hračka, příběh a zájem o úzkou oblast vědění, jako jsou vlaky, encyklopedie, velká násobilka, voda, ale i stereotypní pohyby, třepetání rukama, houpání, skákání na trampolíně a běhání po špičkách. Pokud se u dětí nerozvíjí hra, je zde velký problém s trávením volného času, často se vyskytující nudou, což je pro celý rodinný systém velkou zátěží. Podle R. Strausové je zde problém se sebepojetím. Děti s PAS špatně rozumí svému tělu a mají špatnou představu o sobě sama. Malé děti nejsou někdy schopny vykonat pohyb, který po nich chceme. Například, když si mají sednout na zem, nebo si obout botu, nevědí jaké svaly zapojit, aby daný pohyb vykonaly. Potřebují o dost více času, aby na to přišly. Je na nich vidět, že by nám rády vyhověly, ale nevědí jak. Také na videonahrávce se někdy nepoznají, nenajdou se na fotce. U starších dětí může být problém v oblékání. Vyrazí ven v tričku, když je deset stupňů. Pokud se jich zeptáte, jestli jim není zima, řeknou, že ano a obléknou se. Bez našeho zásahu to ale nemusí sami poznat. Je pro ně těžké rozumět svému tělu.

K diagnostické triádě můžeme přidat čtvrtou oblast, což jsou nespecifické variabilní rysy. Thorová ve své knize Poruchy autistického spektra je rozděluje na

⁷Strausová a kol., 2011, str. 75.

zvláštní způsob vnímání, hypersenzitivita (přecitlivělost), nebo naopak hyposenzitivita, kdy smyslové podněty jsou vnímány s malou citlivostí. Také zde zařazuje výrazný zájem až fascinace určitými senzomotorickými vjemy. Přecitlivělost smyslů může někdy u dítěte vypadat jako nepozornost. Často otáčí hlavu nějakým směrem a špatně se soustředí. Při bližším pozorování můžeme ale zjistit, že jeho pohled je vždy za určitým zvukem, či pohybem listů ve větru. Dítě pak reaguje jinak v prostředí, které je hodně stimulující a naopak místností s bílou stěnou a s minimálním počtem vystavených hraček, či nápisů. Sluchová hypersenzitivita může být na celou řadu zvuků, jako je bzučení zářivky, projíždění auta, sekačka, hučení digestoře a další. Stává se, že v raném věku je dítěti mylně diagnostikována porucha sluchu, nebo přímo hluchota. Těžko se někdy rozpozná, jestli dítě neslyší, nebo jen z důvodu sluchové přecitlivělosti nereaguje. Tato přecitlivělost se ale může měnit a být závislá na míře úzkosti v danou chvíli. Někdy je přítomna hyposenzitivita a hypersenzitivita najednou. Například dítě si ani nevšimne, že se řízlo do prstu, ale naopak jemný dotyk po vlasech u něho působí jako silná bolest.

Ve společné hře více dětí se vyskytuje hned několik problémů najednou, které plynou z diagnostických rysů PAS. Problém s hrou, kdy je narušená představivost a imitace. Špatné rozumění slovům vede ke ztracenosti v komunikaci s druhými. Na jednu stranu bujná fantazie a na druhou neschopnost sdělit ostatním, co mám v hlavě, je brzdí v kooperaci, problému domluvit se a dojít ke společnému cíli. Špatné rozumění emocím může vést ke konfliktům. Z důvodu smyslové přecitlivělosti se mohou hůře soustředit. Přidružuje se také problém nebýt první, čekat, sdílet s druhými své pocity a názory. Společná hra je tedy nelehkým úkolem, ale jehož plnění vede k větší socializaci a zároveň může pomoci snížit úzkosti dítěte.

2. Skupinový nácvik sociálně komunikačních dovedností pro děti s PAS

Skupinový nácvik sociálně komunikačních dovedností (dále jen skupinový nácvik) je unikátní metoda, která byla vypracována, nadále evaluována a modifikována v organizaci Centrum Terapie Autismu. Tato metoda vychází z dlouholeté práce a praxe Mgr. Romany Straussově a její metodiky O.T.A. RS. S dětmi s PAS dlouhodobě pracovala v APLA Praha a v přímé péči se dětem věnovala jako klinický logoped, později ve speciální mateřské škole a jezdila několikrát ročně na jednotýdenní tábory pro děti s PAS. Z praxe na táborech vznikla myšlenka a koncept skupinového nácviku. Děti během tábora byly vedeny ke spolupráci, domluvě, kamarádství, společné hře, učily se čekat, prohrát a další dovednosti, které jsou pro děti s PAS obtížné. Na účastnících byla vidět velká zlepšení během celého týdne a rodiče popisovali změny v těchto oblastech i doma a následně ve škole. Výsledky ovšem neměly častokrát trvalý charakter. Po nějaké době, když děti dovednosti dále necvičily, se postupně vytrácely a navracely se až za rok na tábore. Z tohoto důvodu se založením nové organizace Centra Terapie Autismu Mgr. Romanou Straussovou byl vymyšlen koncept nácviku, kdy se s dětmi na těchto dovednostech pracuje průběžně během roku a poté na tábore se může pokračovat a sledovat další cíle.

Skupinové nácviky začaly probíhat v říjnu roku 2012 pod vedením Kláry Straussově, Moniky Petříkové a pod supervizí Mgr. Romany Straussově. Podoba těchto nácviků se postupně drobně měnila, vyráběly se nové pomůcky, nakupovali se hračky a lednu 2012 se nácviky přesunuly do stálých prostorů, kde byla možnost uchovávat větší množství pomůcek. V této době vede nácviky Klára Straussová, BC. Petra Jantošová a další terapeuti z Centra Terapie Autismu, kteří jsou pod supervizí akreditovaných videotrenérů interakcí Kláry Straussově a Mgr. Romany Straussově.

2.1 Koncepte skupinových nácviků

Skupinové nácviky sociálně komunikačních dovedností se skládají z jednoho bloku, což jsou čtyři po sobě jdoucí návštěvy. Dítě chodí jednou týdně na lekci, která trvá devadesát minut, ty navštíví čtyřikrát a poté následuje delší pauza okolo dvou až tří měsíců. Blok může opakovat a to zpravidla s jinou skupinou dětí. Důvodem je

generalizace, o níž hovoří i Schopler.⁸ Dítě s PAS má problém jednu dovednost, kterou se naučí v daném prostředí přenést do jiného. Kdyby chodilo dlouhodobě, bez delších přestávek a stále se stejnými dětmi, hrozilo by, že nově nabyté dovednosti bude využívat jen v tomto prostředí.

Jedna lekce trvá devadesát minut. Na lekcích jsou přítomni dva terapeuti a jeden asistent, který natáčí videa a fotografuje děti v situacích, které jsou pozitivní. Na jednom nácviku jsou zpravidla čtyři děti s autismem, či podezřením na poruchu autistického spektra. V prvních třiceti minutách probíhá pozitivní zpětná vazba pomocí videonahrávek, kdy dítěti se pouští záběry z předchozí lekce, kdy bylo úspěšné a využívalo dovednosti, na kterých se s ním pracuje. U této části je přítomný i rodič dítěte. Rozhovor probíhá individuálně, skupina dětí nejde společně. Vede ho terapeut a rodič sleduje reakce dítěte a nahrávky. Pro rodiče to znamená také pozitivní zpětnou vazbu, kdy je jeho dítě úspěšné. Vzhledem k tomu, že jsou na lekci čtyři děti a dva terapeuti, mohou se prostřídat a na každé dítě tak vychází patnáct minut videorozbor a stejný čas čekání s rodičem.

Po třiceti minutách přichází samotná lekce. Děti jdou k věcným odměnám a vybírají si, co získají na konci lekce, když se jim bude vše dařit. Ty jsou pak využity jako motivace během všech činností. Začíná se většinou nějakou pohybovou hrou, kde je eliminována prohra, či výhra, aby děti nebyly hned zpočátku příliš zatěžovány. Měla by to být nějaká odpočinková aktivita, kdy se děti proběhnou a odreagují. Může se jednat třeba i o pouštění bublinek. Poté následuje zpravidla první společná stavba, u které se pracuje na většině nacvičovaných dovedností. Mezi další společnou hrou je často zařazena ještě jedna běhací, či relaxační činnost a po ní následuje druhá kooperace, nazvaná hraní a stavění. Ta bývá často složitější, než ta první a víc se pracuje na domlouvání a dalších dovednostech. Poslední činností je závěrečné hodnocení, kde dětem se jednotlivě pojmenovává, co se jim ten den povedlo, konkrétně se hodnotí a získávají věcnou odměnu, kterou si vybraly na začátku lekce.

Během celé lekce jsou děti odměňovány sladkostmi, či jinými pochutinami, které jsou předem připravené a nakrájené na malé kousky v odměnové krabičce a je jim dávana konkrétní pozitivní zpětná vazba, což je popsáno v další kapitole.

⁸ Schopler a kol., 1997

2.2 Centrum Terapie Autismu

Centrum Terapie Autismu s.r.o. je organizace, která vznikla v červenci 2012. Její zakladatelkou a ředitelkou je Mgr. Romana Straussová, která s dětmi s PAS pracuje mnoho let. Vystudovala speciální pedagogiku na UK PedF se specializací logopedie, etopedie. Pracovala jako klinický logoped ve speciální mateřské školce a mnoho let v APLA Praha jako metodik.

Služby poskytované Centrem Terapie Autismu jsou široké. Zaměřují se jak na práci s dítětem, tak s celým rodinným systémem. Vnímají, že pokud rodiče nejsou vtaženy do terapie s dítětem, je cesta k jeho zlepšení velmi zdlouhavá a náročná. „*Cílem účinné terapie je spokojené dítě a spokojená rodina, kde edukovaný rodič, nezatížený předsudky, je schopný vnímat potřeby svého dítěte a s účelně vynaloženým úsilím dosahuje toho, aby vývoj dítěte probíhal co nejzdrávněji. Rodinu a dítě s autismem vnímáme jako systém, který podporujeme v jeho cestě ke změnám a spokojenosti.*“⁹

První pravidelnou službou byly právě skupinové nácviky sociálně komunikačních dovedností. Myšlenku propracovala a přivedla Mgr. Romana Straussová. Vedení skupinových nácviků zpočátku převzala Klára Straussová a Monika Petříková. Další služby jsou individuální nácviky, diagnosticko terapeutický blok, pobyty pro rodiny s dětmi s PAS, letní terapeutické tábory, videotrénink interakcí, návštěvy v rodině, poradenství, přednášky a další. Nejnovější službou je intenzivní O.T.A. terapie, která stojí na základech ABA terapie, kdy dítě chodí pravidelně alespoň jednou týdně a intenzivně se s ním pracuje ve skupině v několikahodinovém bloku na důležitých oblastech vývoje.

V C)T)A) pracují s myšlenkou, že průběh a projevy tohoto onemocnění je možné měnit a stav, ve kterém se nachází dítě, není konečný. Důležité je, aby se s dítětem dále pracovalo a aby do tohoto procesu byl zapojen rodič.

⁹ Centrum Terapie Autismu: O nás [online]. 2014 [cit. 2015-04-29]. Dostupné z: <http://www.cta.cz/o-nas/>

2.3 Terapeutické směry, ze kterých vychází skupinové nácviky

2.3.1 Videotrénink interakcí

VTI pracuje s pozitivní zpětnou vazbou, kdy videotrenér interakcí navštíví rodinu, která pojmenovává problém a natočí zde videonahrávku. Mezi natáčením a rozhovorem je video upraveno a jsou vybrány sekvence, kdy se například rodině komunikace daří, kdy je pozitivní, nebo je zde viditelná výjimka z popisovaného problému. Klient, který nahrávku poté s terapeutem sleduje, si přichází na prvky ve svém chování, které jsou pozitivní a jakými umí zvládat situace. Ty poté aplikuje i v těch krizových a díky osvojeným a pojmenovaným dovednostem zvládá situace samostatně řešit.

Obrázek 1: Základní cyklus práce pomocí VTI



*Zdroj: SPIN - VTI: Jak práce pomocí VTI vypadá [online]. 2012 [cit. 2015-04-29].
Dostupné z: <http://www.spin-vti.cz/o-metode-vti/jak-prace-pomoci-vti-vypada>*

Přesto, že videotrénink interakcí není primárně určen pro rodiny dětí s PAS, má mnoho efektivních přístupů, které pomáhají těmto jedincům. Pracuje výhradně s pozitivní zpětnou vazbou. Vychází zde pojem ano – série a ne – série, kde první je, že sice vedeme dítě, ale přímo mu nic nezakazujeme a snažíme se přijímat jeho iniciativy. V ano sérii může dítě růst, a přesto mu můžeme určovat hranice, za které může a za které už nesmí. Ne série je o stimulaci a nedání prostoru dítěti, kdy po něm stále něco chceme a nevšímáme si jeho iniciativ. Dítě je lapeno v pasti, žije ve strachu, kdy překročí hranici a nemá moc prostoru pro růst. Z VTI vychází také videozpětná vazba pomocí videonahrávky, kterou na skupinových nácvicích aplikují s dětmi a která je právě inspirovaná v této metodě. Přímo metodu rozboru VTI s dětmi provádět ale nelze. Na čem jsou dále založeny východiska videotréninku, tak je komunikace, pojmenování, domlouvání se, kooperace, řešení konfliktu, střídání se a další prvky chování, které Vám budou při čtení této práce velmi nápadné. Tato metoda totiž

rozpracovala jednotlivé prvky komunikace a vývojově je rozdělila, čímž přispěla k možnosti praktického nácviku v oblasti, která je pro lidi s PAS problémová.

2.3.2 Behaviorální terapie

Hlavní přístupy, se kterými se můžeme setkat ve většině terapií dítěte s PAS, jsou právě behaviorální. Schopler v knize Autistické chování uvádí, že na rozdíl od jiných vyzkoušených terapeutických směrů je právě behaviorální tým, který se zdá být efektivní. Také píše, že má tato metoda nejvíce empirických důkazů a tím je tedy prokazatelně úspěšná. Je to přístup progresivní, tudíž má snahu se stále zdokonalovat. Argumentuje tím, že autismus je syndrom, který se projevuje v excesy a deficity v chování, do kterých řadí řeč, sociální chování a problémy s pozorností. Jsou-li tyto projevy behaviorálního charakteru, je možno s nimi pomocí této terapie pracovat a nežádoucí projevy zmírnit, či eliminovat. Behaviorální přístup je například i ABA terapie a další celosvětově uznávané přístupy v práci s dětmi s PAS.

2.3.3 O.T.A. Romany Straussově

Open Therapy of Autism Romany Straussově je metoda,¹⁰ která pracuje s dítětem v kooperaci s rodinným systémem. Slovo open je zde použito z důvodu, že děti s autismem, se často pod vlivem stresu a rušivých vjemů uzavírají a pokud s nimi chceme začít pracovat, musíme je nejprve zpřítomnit. Jeden z hlavních principů této terapie je pozitivní přístup, který sice může dítě korigovat, ale využívá pouze ano – sérii. Jako další využíváme sdílenou radost a snažíme se o deaktivaci behaviorálního systému strachu, dítě se pak neuzavírá, je otevřeno pro nové učení. Žádoucího chování se dosahuje pomocí oceňování dítěte, za to co se mu daří. Se zpevněným chováním souvisí i využívané odměňování, ale pouze v těch případech, kdy se dítě učí novou dovednost a kdy je pro něho situace náročná. Terapeut využívá během práce pravidelné sestavování a hodnocení terapeutického plánu a dítě vede určitým směrem s ohledem na zdravý vývoj. Pokud má metoda úspěch, je zapotřebí dát dítěti důvěru a věřit v něj, aby mělo možnost dosáhnout úspěchů. To vše je důležité jen za předpokladu spolupráce s rodinou, které se učí těmto postupům a v součinnosti s O.T.A. terapií vede dítě daným směrem.

¹⁰ Straussová, 2015

3. Hlavní metody skupinových nácviků

3.1 Konkrétní pozitivní zpětné vazba

Jednou z hlavních metod práce na skupinových nácvicích je konkrétní pozitivní zpětná vazba, které se využívá během celé lekce. Nejedná se pouze o obecné „Ty jsi šikulka.“ Jde o konkrétní pojmenování žádoucího chování, či ocenění. „Hezky čekáš, pěkně se střídáš, krásně ses na mě podíval, jsi šikovný, protože se umíš zeptat. Oceňuji, že jsi tak trpělivý.“ Dítě by mělo slyšet v čem je dobré. Běžná výchova zdravých dětí se často zakládá na negativní zpětné vazbě. Vychovatel je potichu a v tu dobu, co se dítěti něco nepovede, dává konkrétní negativní zpětnou vazbu: „Nelez tam, pojď zpátky, nech tu holčičku, neběhej tady.“ Počítá se zde s tím, že dítě pochopí mlčení jako signál toho, že je vše v pořádku. K ujištění toho, že je jeho chování pozitivní mu slouží komunikační prostředky, jako pohled na vychovatele, který se na něho například usměje. Výraz tváře je pro zdravé dítě pochopitelný signál, jestli se chová adekvátně, nebo nikoli. Případně může použít: „Mami, podívej.“ Tím si řekne o pochvalu od vychovatele, který mu jí většinou poskytne.

Dítě s autismem ale těmto signálům nerozumí. Nechápe mlčení jako projev svého žádoucího chování. Také jsme mluvili o tom, že mu chybí sebepojetí, což znamená, že i kdyby chápal, že se něco děje dobře, nemusí úplně vědět, co z jeho chování to konkrétně je. Také nemá přirozeně k dispozici komunikační prostředky, aby si o zpětnou vazbu řekl. Často nevyužívá oční kontakt jako komunikační prostředek a nemá sdílenou pozornost, aby se umělo pochlubit. Poté jediné, se o sobě při použití běžné výchovy dozvídá, je negativní zpětná vazba, řečená nahlas. Často vychovatelé dětí s PAS od okolí mimo jiné slýchají, že jsou na něho málo přísní, že kdyby ho více mlátili, tak by to pochopilo. Pokud mu ale nedáme cestu jasného ano a slyší jen ne, tak i kdyby se náš zákaz stupňoval, nemůže to zákonitě vést ke zlepšení vývoje. Dítě s PAS potřebuje slyšet, co umí, co se mu daří, aby mělo šanci toto chování opakovat a chovat se žádoucím způsobem.

Na tomto teoretickém základě stojí práce při skupinovém nácviku, a proto během celé lekce zaznívá konkrétní pozitivní zpětná vazba, často podpořená odměnou v podobě nějaké malé sladkosti. Je to i jedna z hlavních metod při řešení problémového

chování. Terapeuti se snaží hledat chvíle, kdy se negativní chování nevyskytuje, a pojmenovávají jen to žádoucí. Dítě může opakovat kladné chování a více o sobě zjišťovat, že to dovede. Když se děje něco nežádoucího, málokdy zazní ne – série.¹¹ Spíše se použije varovné citoslovce, například: „Ajajaj.“ K němu se může přidat pojmenování situace: „Co se to tu děje, tady nám Daník běhá a leze na okno, no to jsem zvědavá, jestli se vrátí.“ Dítě neslyší negaci, jen pojmenování toho, co se děje. Může se tam přidat i pobídnutí, co má dál dělat správně: „Tak Daníku, pojď se k nám zase posadit, výborně, krásně se vracíš.“ Většinou toto pojmenování vede k tomu, že dítě se samo vrací a dále pokračuje v pozitivním chování. Pokud totiž dítěti neříkám, co nesmí, ale jen pojmenuju situaci, nejdu do rozporu s ním a ono nemusí jít do negace. A díky tomu, že zde nezazní, co se nepovedlo, tak dítě může po návratu dostat ocenění a nezůstává ve studu, že zase něco pokazilo.

3.2 Pojmenování a propojování

Další metodika, která vychází z videotréninku interakcí, je pojmenování. Již jsme o něm hovořili v předchozí kapitole. Není zde myšlena jen pozitivní zpětná vazba, jedná se o komentování toho, co děti dělají. Terapeut pojmenovává, často ve třetí osobě, chování a dění ve skupině. Dětem to pomáhá v udržení pozornosti a díky tomu zde nejsou momenty, kdy by se nic nedělo, a nemají čas vymýšlet jiné nežádoucí činnosti, aby se zabavily. Tato metoda závisí také na intonaci, kterou terapeuti mluví, možná i více, než na slovech, co volí. Děti, které špatně rozumí symbolům, mohou sdělení dobře přijmout z tónu hlasu. Ten musí být zajímavý, ale přitom by zde neměl být dáván prostor negativním emocím, jako je stres, úzkost, nebo strach z toho, jak dnes lekce dopadne. Intonace by měla být klidná, ale s modulacemi, aby byla zábavná. Důležité je i naše tempo, které by mělo být spíše pomalejší. K pojmenování jednotlivých dětí by se mělo přidat propojování, se kterým se hodně pracuje také ve VTI. Mluvíme o jednom dítěti, při oslovování jiného. V propojování můžeme hovořit k druhému terapeutovi a mluvit o dění v místnosti. Konkrétně to vypadá takto: „Marku, podívej, jak ten Lukáš čeká, Tomáš čeká a Anežka tam zapojuje kolej, ta se snaží. A Marek na to kouká, Tomáše to taky zajímá a Lukáš to také sleduje. Teda Moniko, ty děti dneska ale krásně staví, co?“ Toto propojování slouží k více účelům. Zaprvé to vrací pozornost jednotlivým členům a velmi důležitý bod je vytváření skupiny. Tímto komentováním ji

¹¹ Viz kapitola 2.3.1 Videotrénink interakcí.

tvořím a jednotliví členové, kteří mají problém se sledováním druhých a často se podceňují, si mohou uvědomit, že jsou právoplatnými členy skupiny. Ten, kdo v danou chvíli staví, dostává informaci, že není ostatním lhostejný, ale že je zajímavý, co dělá. To je pro dítě s PAS velice důležité zjištění. Lekce pak vypadá tak, že vedoucí terapeut dané činnosti mluví téměř bez přestávky a stále dění komentuje. Díky tomu je tato práce velmi vyčerpávající, protože musí bez přestání sledovat všechny děti a celé dění skupiny.

3.3 Prožitkový deník

Prožitkový deník je pomůcka, která slouží k více účelům. Na lekcích je přítomen asistent, který pořizuje jak fotografie skupiny při aktivitách, tak natáčí. Fotografie jsou použity při výrobě deníku. Po každé lekci vybere několik fotografií a vytiskne. Hlavní je, aby na obrázku bylo dítě v pozitivní situaci, slušelo mu to a něco se mu dařilo. Důležitost je kladena na focení se skupinou, aby se dítě vidělo jako součást kolektivu. Vytisknuté snímky se rozstříhají a nalepí se do sešitu. Využívá se zde sešit formátu A4, bez řádků a lepí se na dvojlist papíru jen jeden obrázek. To je z důvodu lepší koncentrace. K daným situacím se napíše na počítači slova, která se lepí přímo do fotografie. Takto vytvořený deník se ukáže dítěti a dále se s ním terapeuticky pracuje.

Dítěti s PAS pomáhá se sebepojetím, zjišťuje kdo je, že se vzhledově příliš neliší od ostatních. Sebepojetí je jedna z oblastí, která chybí dětem s PAS a musí se na ní pracovat. Pokud s tím nezačneme pracovat, stává se, že dítě s autismem získá špatné sebepojetí, že o sobě smýšlí negativně, často jsou u těchto dětí přítomny deprese nebo nastává stav připomínající schizofrenii, kdy dítě chybějící, či negativní představu o sobě sama, nahradí nějakou například postavou. Pak se nepředstavuje svým jménem, ale jako daná postava, nebo mluví jinou intonací, či běhá po místnosti a vydává zvuky připomínající houkání vlaku a podobně. Proto je deník důležitý. Fotky v něm jsou výhradně pozitivní a dítěti to dává konkrétní pozitivní představu o sobě sama.

Obrázek 2: Ukázka fotografie s vloženým textem do prožitkového deníku.



Zdroj: Vyfotografováno na skupinových nácvicích vedených K. Straussovou.

Můžeme touto pomůckou i odbourávat problémové chování a to tak, že najdeme opak negativního chování a ten vyfotíme a ukážeme dítěti, aby vědělo, že je v tom dobré. Například dítě neumí čekat, pak vyfotíme ten moment, kdy dítě chvíliček čekalo a ukážeme mu, že i když je to těžké, tak to dovede. Dítě, které často odbíhá ze třídy, vyfotíme, jak hezky sedí v lavici s ostatními. Pokud si těžko hraje s dětmi, tak je pro něj důležité aby vidělo, jak se mu to daří. Dítě tak vidí sebe sama v činnostech, které umí a tak lépe ví, které chování může opakovat a nikdo mu za to nedá negativní zpětnou vazbu. Lépe se pak orientuje v tom, co je správné a co ne.

Slouží také jako nácvik otázka – odpověď a držení se daného tématu. Pro dítě s PAS je někdy těžké odpovídat na naše dotazy, bez vizuální podpory se brzy ztrácí v tom, co po něm chceme, nebo díky pozornosti se špatně soustředí. U deníku má danou vizuální předlohu a díky ní umí lépe popsat, o čem se bavíme a zareagovat. Jindy může mít problém s držením se našeho tématu a baví ho si povídat jen na téma, které dobře zná a zajímá ho. Někdy je tento projev spíš monologem, se kterým ale neobstojí mezi vrstevníky. Na téma dané spolužáky se pak bavit nechce. Proto je důležité, aby se naučil mluvit i o tom, co zadává někdo jiný než on. Podstatné je, že zde probíhá komunikační schéma - jedna otázka, po ní odpověď a zase dokola. Tak se naučí, že je potřeba reagovat, bavit se i o jiných tématech a v těch co se líbí jen jemu nemít tak dlouhé řady.

To pak mohou aplikovat lépe do komunikace také s vrstevníky. Zároveň je deník zajímavý a týká se jeho vlastních, pozitivních zážitků, proto si často rádo na toto téma povídá.

3.4 Pozitivní zpětná vazba pomocí videonahrávky

Metoda, která využívá videonahrávku jako pozitivní zpětnou vazbu je videotrénink interakcí. Jedná se o metodu, kterou v ČR provozuje občanské sdružení SPIN. *„Videotrénink interakcí (dále jen VTI) je intervenční a terapeutickou metodou, která je využívána při poruchách komunikace (zejména při poruchách interakce rodič - dítě, učitel - žák, pomáhající - klient) nebo jako efektivní způsob podpory komunikace s cílem nastolit, posílit či obnovit úspěšnou komunikaci v rámci určitého vztahu nebo v daném sociálním/pomáhajícím systému.*

Osoba hledající pomoc (klient) je podporována pracovníkem poskytujícím pomoc (VTI trenér) reflektovat prostřednictvím rozhovoru nad editovaným videozáznamem (video-feedback) mikroúroveň vlastní komunikace (interakční analýza). Pracovník vybírá pro terapeutický rozhovor takové úseky videa, které poukazují na úspěšnou interakci a které mohou podpořit cíle klienta ve smyslu zlepšení komunikace i celkové situace.“¹² Pozitivní zpětná vazba pomocí videonahrávky není přímo videotréninkem interakcí, ale vychází z tohoto směru.

Konkrétně je tato metoda využívána na skupinových nácvicích a probíhá tak, že dítě je natáčeno během lekce a terapeuti poté sestříhají videa na kratší úseky, kdy je vypuštěno vše negativní a pracuje se jen s pozitivními momenty. Důležité například na nahrávkách je, když je dítě ve skupině, umí jít do kontaktu s vrstevníky, hezky čeká, zvládne nebýt první, domlouvá se, kooperuje, komunikuje s ostatními, zvládá řešit vznikající sociální situace a další. Videa jsou na začátku následující lekce s dítětem pouštěna a terapeut vede rozhovor s dítětem s PAS nad nahrávkou. U toho je přítomen rodič, který může sledovat, v čem je jeho dítě dobré, co dovede a jak při lekcích reaguje na ostatní. Tím se pracuje s celým rodinným systémem, kdy rodič může sdílet radost svého dítěte.

¹² SPIN - VTI: O metodě VTI [online]. 2012 [cit. 2015-04-29]. Dostupné z: <http://www.spin-vti.cz/o-metode-vti>

Pracuje se stejně jako u prožitkového deníku se sebepojetím. Dítě se vidí při pozitivních situacích, zjišťuje v čem je dobré, co se mu daří. Ještě větší důraz je zde kladen na pozitivní podobu videa. Pokud by byla pouštěna negativní ukázka, mohlo by to vést ke zvýšení úzkostí dítěte, k silnému poklesu sebevědomí a k únikům dítěte do „jiného světa.“ Vedle sebepojetí je zpevňováno žádoucí chování. Stejně zde mohou pracovat s problémovým chováním podporováním opačných pozitivních okamžiků. Větší důraz je zde i na nácvik otázka odpověď, kdy se dá více prozkoumávat, proč se dítě zachovalo takto, proč je důležité, že druhého osloví a co to způsobí. Hodně můžeme pracovat s emocemi, což je jedna z oblastí, která je pro děti s PAS problémová. Ptáme se na pocity, jak se cítí na videu, jak se cítí teď, co rodič a proč bylo jiné dítě smutné a co s tím může udělat, aby mu bylo lépe.

Rozhovor s dítětem se odvíjí od jeho vývojové úrovně. S nemluvicími volíme jednodušší otázky, na které po chvíli sami odpovídáme a chceme po něm, aby ukazovalo. Více se zaměřujeme na to, kdo tam je, jestli se dítě pozná a s čím si hraje. U vývojově starších dětí pokládáme složitější otázky, víc už prozkoumáváme emoce, jména kamarádů. U dětí, co už vstupují do puberty, se můžeme zamýšlet nad přesahem, co způsobí, když se takto zachová a co by mohl ještě více v konkrétní situaci zkusit. Proč je důležité, že zareagoval tímto způsobem.

Pro dítě s PAS je velice důležité zjišťovat v čem je dobré, že nevypadá zvláštně, ale stejně jako vrstevníci a má spousty dovedností. Když na skupině vyřeší sociální situaci, tak toto pozitivní připomenutí vede ke zpevnění a k tomu, že příště si už může vzpomenout, že situaci zná, viděl a ví jak ji řešit. Podobná situace často vznikne v následné lekci, kdy má dítě v živé paměti video, kdy situaci řešil a může si správné řešení znovu ověřit v praxi.

4. Teoretické srovnání nácviků sociálních dovedností a skupinových nácviků sociálně komunikačních dovedností

Vedle metody popisované v této práci již mnoho let existují nácviky sociálních dovedností. Je to ale jiný přístup, který má sice společné prvky, zároveň se také v mnohém liší. Například podle Lucie Bělohávkové¹³ se v nácviku sociálních dovedností pracuje na emocích, neverbální komunikaci a vztazích s druhými lidmi. Tyto nácviky jsou zaměřeny na lidi s diagnózou Aspergerův syndrom. Lekce probíhá pomocí pozorování druhých lidí v dané situaci, anebo přehrávání dané situace uměle vytvořené, s možností vyzkoušení si různých reakcí. Jde o to situace pochopit, zkusit v nácvikovém prostředí s herci, kterými jsou terapeuti, nebo sami klienti, a pak situace zvládat v reálném životě. Ve své publikaci dává k dispozici pracovní listy, kde si mohou vyzkoušet a natrénovat určité dovednosti. Co zde vidíme za nedostatek je, že nácvik je výhradně určen lidem s AS a tudíž nezahrnuje děti s jinými formami autismu. Také se může stát, že reakce se děti naučí, dovedou je v mnohých situacích aplikovat, ale když přijde více stresu a dítě nemá situaci zažitou, hůře se mu může vybavovat, jak podle návodu reagovat. Tyto nácviky tedy mají výborné výsledky u dětí s AS v mnoha situacích, s tím, že pracují na podobných dovednostech jako skupinové nácviky sociálně komunikačních dovedností, otázkou ale zůstává, jestli naučené reakce jsou děti s AS schopny aplikovat i pod náporu stresu z prožívané nové situace. Výhodou může naopak být, že děti se setkají s dalšími vrstevníky se stejnou diagnózou a může jim to pomoci pochopit, v čem spočívají hlavní problémy jejich poruchy a nepřipadají jim jejich pocity tak zvláštní.

Hlavní rozdíl je tedy v tom, že skupinové nácviky, popsány v této práci, mohou navštěvovat děti s celou škálou PAS, případně i jinými formami podobných poruch. Nácvik probíhá více přirozeně a sociální situace nejsou hrané, ale vznikají spontánně. Dány jsou jednotlivé aktivity, které ale s každou skupinou probíhají trochu odlišně. Používají se nástroje pozitivní zpětné vazby, jako je prožitkový deník a videozpětná vazba. Metodicky jsou postavené na O.T.A. Romany Straussově. V této práci budeme hlavně zkoumat efektivitu těchto skupinových nácviků sociálně komunikačních dovedností a pokusíme si ověřit, jestli jsou děti schopny generalizace učených dovedností.

¹³ Bělohávková, 2012

5. Předpoklady pro úspěšné absolvování skupinových nácviků

Skupinový nácvik je jedna z metod, kde se pracuje hlavně s dětmi s poruchou autistického spektra. Existuje ale několik podmínek, které by děti měli splňovat, aby na tyto lekce mohli docházet. Je to metoda hodně náročná a vzhledem k tomu, že jsou zde většinou dva terapeuti a čtyři děti s PAS, je potřeba, aby děti už nějaké dovednosti měly. Pokud by se v tomto nácviku učily naráz příliš mnoho dovedností, mohlo by to vést ke zvýšení úzkosti a většímu uzavření před světem.

5.1 Motivace

Jedna z hlavních podmínek, které terapeuti u dětí předpokládají, je motivace. U poruch autistického spektra je motivace jedna ze stěžejních oblastí. Chybí zde totiž vnitřní sociální motivace, která je pro vývoj člověka důležitým předpokladem. Tato motivace je u zdravých dětí buď pozitivní, kdy maminka se na své dítě usměje, pohladí ho, pochválí, že si uklidil pokoj. Od paní učitelky vedle uznání získá dítě dobrou známku, za kterou je doma odměněno dalším oceněním. Vedle pozitivní může být motivace negativní. Mezi ně patří vynadání, trest jako je úklid myčky, nejčastější je ale káravý pohled, který zdravé dítě bez problému přečte, většinou pochopí, za co pohled dostalo a své chování může upravit. Dítě s PAS ale tomuto druhu motivace často nerozumí. Buď je tato odměna časově vzdálená, že dítě neví, za co jí získává, nebo je nejasná a je k ní zapotřebí umět rozpoznávat emoce. Často není ani dostačující, že pro tyto děti může být nějaký, pro nás zdánlivě jednoduchý úkol, jako například minutu čekat, natolik obtížný, že jim to za tu pochvalu nestojí. Proč by se měl tolik namáhat, když za to nic nedostane. Musíme si uvědomit, že zdravé dítě za to něco dostane, tak proč by někdo, kdo má poruchu autistického spektra, neměl za své snažení dostat nic? V běžném vývoji u malého zdravého dítěte je také motivace okamžitá. Dítě musí být přistiženo při činnosti, za kterou mu maminka vyhubuje, nebo získá bonbon, když sní polévku. Dítě si postupně motivaci zvnitřňuje, až ve vyšším věku může být motivace někomu pomoci nebo překonat sám sebe při výlezu na vysokou horu. Motivace nás provází celý život, kdyby člověk nezískával jednou za měsíc mzdu, asi by ho, až na výjimky, práce moc nebavila. Proto, když pracujeme s dětmi s PAS, je zapotřebí to mít na vědomí a neopomenout to. Pracujeme zde s okamžitou odměnou a postupně si také dítě motivaci zvnitřňuje, a když pracujeme dlouho s dítětem, může být pro něj motivace jen překonat sama sebe, nebo udělat mamince radost.

Výhoda této vnější motivace je ale i to, že dítě se stává samostatné. Učí se, že ono samo si může vybrat, jestli činnost dělat chce a získat za to i něco pro sebe, nebo jí dělat nechce a tím nic nezískat. Terapeut je pak v pozici, že může předstírat, že mu nezáleží na tom, jak se dítě rozhodne a tudíž na něho vyvíjí menší tlak. Jedno z chování, které často nemají rádi děti s PAS je, když jsou do něčeho tlačené a něco musí, někdo jim to nařídil. Proto je důležité, když je terapeut nechá samostatně rozhodnout a nevyvíjí na ně větší nátlak. Vnější motivační stimul se využívá jen po dobu, kdy je úkol pro dítě příliš těžký. Jakmile si nacvičované dovednosti dítě osvojí, vnější stimul není nutný a dítě nadále zvládá úkol bez odměny. Kooperace za využití funkční komunikace je ale pro dítě s PAS velmi obtížným nácvikem a proto je silná motivace velmi dlouho zapotřebí.

Nejčastěji jsou používány sladkosti, jako je čokoláda, gumoví medvídci nebo křupky. U této motivace je výhoda, že je okamžitá – ihned se zpevňuje žádoucí chování. Dobroty jsou rozkrájené na malé kousíčky a získávají je během celé lekce. Co je u takové formy odměňování podstatné, aby vždy konkrétně zaznělo, za co je dítě odměňované. V praxi to pak vypadá, že terapeut podává dítěti kousíček čokolády a u toho říká: „Pavle, krásně čekáš.“ „Tomáši, krásně jsi to Lence podal.“ „Honzo, jsi fakt dobrý, že jsi zvládl nebýt první.“

Na skupinových nácvicích sociálně komunikačních dovedností si účastníci vybírají zároveň jednu velkou odměnu, kterou získávají na konci lekce při závěrečném hodnocení. Jsou to věcné předměty, jako jsou různé propisky, klíčenky, drobné hračky, autíčka a kartičky. Dítě si ji vybírá na začátku lekce a během lekce se s touto motivací může pracovat například se slovy: „Vidím, že ses krásně zapojil do běhání, i když se ti vůbec nechtělo, to asi získáš velkou odměnu.“ Možné je někdy pracovat i negativní formou: „Myslíš, že když budeš bouchat kamaráda, že za to získáš velkou odměnu? Aha, tak jestli chceš získat tu klíčenku, tak se mu můžeš omluvit a pohladit ho.“ Pak na závěr lekce si děti sedají do kroužku a jeden terapeut je odměňuje za to, co všechno zvládli při lekci. Dostávají u toho jak dobroty, tak na konci získávají velkou odměnu se shrnutím toho, co se jim povedlo. Tak se zpevňuje pozitivní chování a buduje sebedůvěru, v čem je dítě dobré. Hodnoceno je hlavně chování jako čekání, střídání se, komunikace, domlouvání se, zapojování do všech aktivit, zvládání prohry a zvládnutí je, když se dítě překoná u něčeho, co pro něj bylo těžké.

Problém je u dětí, které mají velké problémy s jídlem a nemají žádnou dobrotu, či něco podobného, co by jedly, natož aby za to dělaly činnost, které se bojí. Často mají děti rády bublifuk a ten má podobné výhody jako sladkost, bubliny rychle zmizí a dají se dát bezprostředně. Jejich nevýhoda je ale, že zabírají více času, že se na lekci nestihne tolik činností. Pokud dítě ale nemá rádo ani bublifuk, je vždy potřeba jako první najít motivaci, která by u něho fungovala.

„Měli jsme jednou na lekci chlapce, který byl těžko motivovatelný. Doma jedl hlavně mixovanou stravu a pečivo, které jedl hodně dlouho, a na lekci nebylo tuto motivaci možné využít. Měl veliké úzkosti a spíše posedával trochu vzdálený skupině a nechtěl se zapojit do aktivit. Všimli jsme si, že rád motá různé šňůrky a provázky. Využili jsme toho jako motivace. Doběhli jsme pro několik klíčenek různých barev, které jsme měli k dispozici jako odměny na závěrečné hodnocení a pokud zapojil kolejnici ke stavbě, dostal za to jinou barvu klíčenky a tu starou jsme mu zase vzali. Pak když podal kostku kamarádovi, běhal s ostatními, zase dostal jinou barvu. Takto se nakonec začal krásně zapojovat a postupně na lekcích zvládal s ostatními všechny aktivity.“¹⁴

5.2 Příčina – následek

Další důležitý předpoklad pro navštěvování skupinových nácviků je rozumění schématu příčina – následek. To chápeme ve smyslu, že když něco udělám, vyvolá to nějaký důsledek. Pokud pracujeme s dítětem s PAS, měla by to být jedna z prvních oblastí, na které pracujeme. Protože dítě nechápe motivaci, pokud nerozumí tomu, že svou činností se k odměně dostává. Pakliže dítě tomuto schématu ještě vůbec nerozumí, je zapotřebí napřed na této oblasti individuálně pracovat a až poté by mělo začít na skupinové nácviky chodit. V případě učení se tomuto schématu až ve skupině vrstevníků, nároky na něj by mohly být příliš velké a vedlo by to pravděpodobně k úzkostem. Existuje řada cvičení, kde se dá toto schéma nacvičovat a učit. Postupně můžeme pracovat s větší časovou prodlevou, začínat bychom ale měli při rychlých výměnách. Na skupinových nácvicích toto schéma také nacvičují. V životě je to podstatné například, pokud si nevezmu bundu, bude mi venku zima. V případě, že budu bouchat spolužáka, nebude se se mnou chtít kamarádit. Když budu chodit pozdě do práce, přijdu o ni. Jestli nepočkám, až lidi z tramvaje prvně vystoupí, může mě

¹⁴ Příběh ze skupinových nácviků pod vedením Kláry Straussové.

někdo strčit a tak dále. U Lawrence Shapira¹⁵ se můžeme také setkat při výchovných metodách s nácvikem příčina a následek. Popisuje různé hry, pomocí nichž se mají děti učit tuto dovednost a dále s ní pracovat. Dokonce uvádí, že je dobré nacvičovat tuto dovednost pomocí karet, které slouží jako signál, že řešíme problém. Pohled dětí na karty spouští jako podmíněný reflex naučený způsob chování. Uvádí, že je to metoda užívaná desítky let, a úspěšnost prokázala u dětí označovaných jako asociální, necitlivé, divoké, zakřiknuté a agresivní, což svojí symptomatikou nápadně připomíná právě poruchy autistického spektra.

Na tyto nácviky není potřeba, aby děti chápaly následek za delší časový úsek, stačí, když rozumí tomuto schématu v rovině, teď se zapojím do činnosti a získám čokoládu, nebo zůstanu sedět sám na sedačce, tak ale lentilku nezískám.

5.3 Verbalizace

Na lekci je přítomna skupina dětí, které se učí mnoho nových dovedností. K tomu, aby se toho naučili co nejvíce, je výhodné, když dítě alespoň částečně mluví. Většinou stačí, když řekne „na“ a „můžu,“ je to ale důležité pro větší skupinku čtyř dětí. Pokud děti mají více rozvinutou řeč, jsou do skupin zařazovány většinou s dětmi na podobné úrovni a víc se s nimi pracuje na domlouvání se a kooperaci. Pakliže dítě nemluví vůbec, může být také do skupiny zařazeno, je zde ale potřeba, aby alespoň částečně rozumělo. Zvláštní výjimkou jsou děti s mutismem, které z důvodu velké úzkosti mají strach před lidmi mluvit a mluví třeba jen v rodinném kruhu. Tyto děti byly na skupinových nácvicích zařazeny mezi mluvící děti podobného věku a řeč zde nebyla překážkou. Jen se musí brát ohled na to, aby ostatní děti v kolektivu přijaly toto dítě mezi sebe.

¹⁵ Shapiro, 2004

6. Metodika práce skupinových nácviků

6.1 Hra u dětí s PAS

Jedna z hlavních oblastí, ve které selhávají děti s poruchou autistického spektra, je hra. Hlavní důvod je ten, že mají problém s představivostí, myšleno jako představivost sebe sama, která je spojena se sebepojetím a imitací. Pokud se zdravé dítě učí hře, využívá k tomu nápodobu, přes domácí práce po dopravu na silnici. Marie Vágnerová¹⁶ uvádí, že děti využívají nápodobu k sociálnímu učení v batolecím věku, kdy motivace je pro ně samotná imitace a závisí na atraktivnosti činnosti, jestli dítě zaujme, či nikoli. Když děti přichází mezi skupinu vrstevníků, je důležité, že již zvládají samostatnou hru. Dalším vývojovým stupněm je hra vedle dětí a poté by se již mělo začít zapojovat, společně se domlouvat na stavbě, nebo napodobovat ostatní děti v kroužku. Pokud ale dětem s PAS chybí tato imitace, počáteční samostatná hra se vůbec nerozvíjí, a tudíž nemohou ani později uspět ve skupině vrstevníků. Věk hry u zdravých dětí se uvádí od tří let, do nástupu na školu, vzniká zde prosociální chování a upoutávání se na vrstevníky.

K tomu aby si děti, kterým chybí představivost a špatně rozumí svému tělu, zvládli společně hrát, je zapotřebí speciálních metod a pomůcek. Jedna z metod, které se používá v tomto nácviku je videomodeling, také zvaný jako nácvik hry pomocí videoscénářů. Autorem metody je Romana Straussová a Věra Havelková.¹⁷ Opírá se nikoliv o imitaci, převedení pohybového vzorce sledovaného na druhé osobě, ale o dobrou vizuální paměť, kdy dítě pouze opakuje scénář, sledovaný na obrazovce. Konkrétně se jedná o natočení videoscénáře nějaké hry, například stavby silnice a přejetí autíčka po něm. Na videu jsou vidět pouze ruce, které silnici staví. Děti toto video sledují na počítači, poté jsou jim podány stejné kostky, jako byly na videu a děti společně staví stejnou silnici. O co se metoda opírá, je dobrá vizuální paměť lidí s PAS. „*Myslím v obrazech. Slova jsou pro mě cizím jazykem. Mluvená i psaná slova si překládám do barevných filmů doplněných zvukem, které v mé hlavě běží jako videokazeta. Když se mnou někdo mluví, jeho slova hned překládám do obrazů.*“¹⁸ Na videu nejsou rušivé podněty, jak by tomu bylo, kdyby si proti dětem hrál člověk. Pokud vidí jenom ruce, je to de facto stejný pohled, který vidí, když silnici staví oni.

¹⁶ Vágnerová, 2012

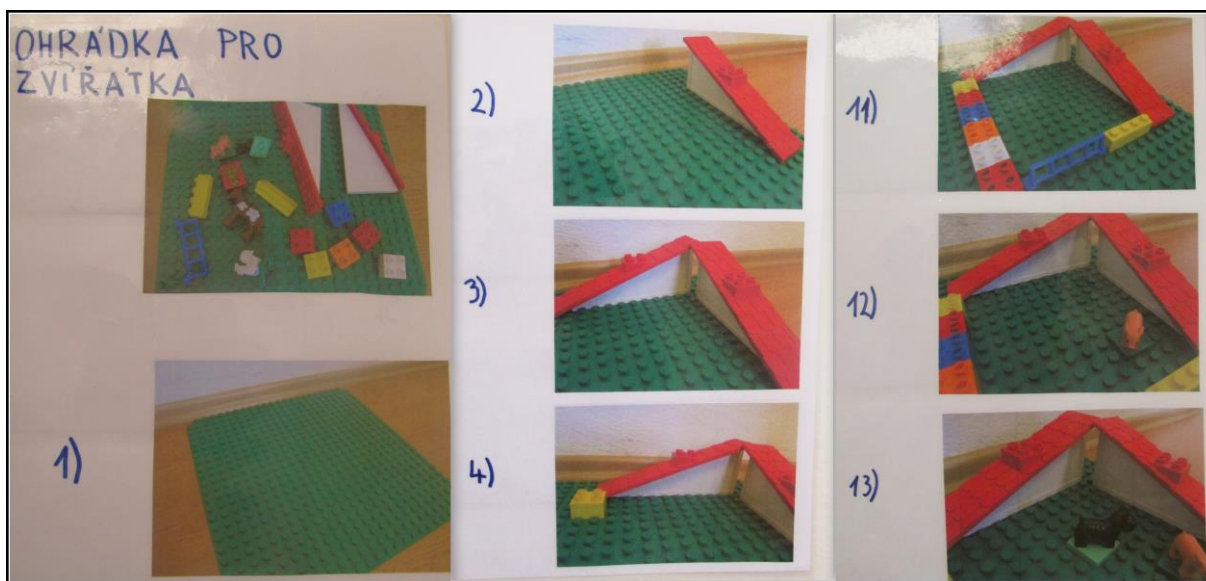
¹⁷ Straussová a kol., 2011

¹⁸ Temple Grandin, doktorka zoologie a žena s PAS, citace uvedena v Straussová a kol., 2011 str. 14, přejato z THINKING IN PICTURES .

Další pomůckou jsou plánky, které terapeuti vytváří s různými hračkami, založené stejně jako videoscénáře na vizuálním vnímání lidí s PAS. Připomínají Lego plánky, jsou zde ale větší fotky, nalepené na papíře A4 a většinou jsou jen tři nebo jedna fotografie na stránku. Pro děti je to přehledné, dostatečně veliké, aby se dokázali soustředit na danou fotku, bez silnějšího rozptýlení větším množstvím vizuálních podnětů. Podoba plánku a míra podpory terapeutem závisí na úrovni dítěte. Jsou zde lehké i složitější postupy, nebo jen obecnější fotky, kdy se sami děti musí rozhodnout a domluvit, kam co postaví. Je možné s těmi nejstaršími nechat výrobu stavebního plánu na nich, aby sami vymysleli, jak bude daný výsledek vypadat. Vizuální podpora je ale vždy důležitá, protože pokud společně něco vytváří zpravidla čtyři děti s autismem, je pro ně náročné, aby se správně domluvili a pak nebyl někdo zklamaný, že představa v jeho hlavě vůbec neodpovídá výsledku. Zároveň je domlouvání důležité v kontaktu s jinými vrstevníky v přirozeném prostředí.

Terapeuti zde tedy využívají vizuálních podpor, přihlíží k vývojové úrovni dítěte. Hlavním cílem je, aby si děti byli schopny hrát společně mezi vrstevníky, domluvit se s nimi a nebály se svého selhání, při vstupu mezi ně. Vše je podpořeno prožitkovým deníkem a videozpětnou vazbou. Pomoci jim to může i v budoucnosti, kdyby si někdy nebyly jistí, vždy se můžou na sebe zpětně podívat a potvrdit si, že už toho dosáhly a že se nemusí bát.

Obrázek 3: Ukázka pomůcky plánku, jako vizuální podpory hry.

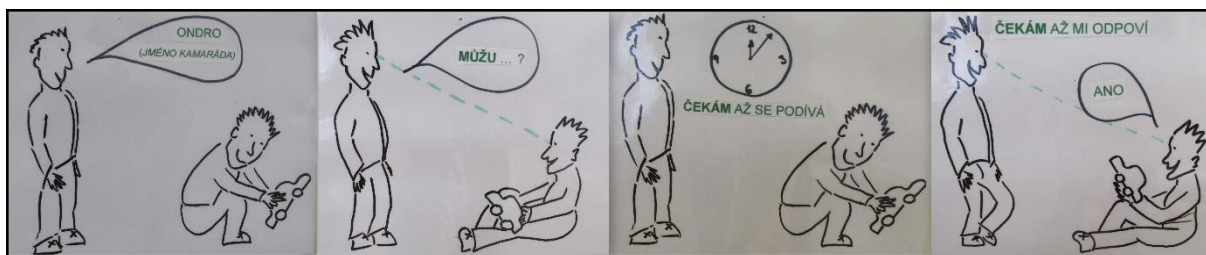


Zdroj: Plánky vyrobené v Centru Terapie Autismu roku 2013.

6.2 Komunikace, domlouvání se

Komunikace patří do jednoho z pilířů diagnostické triády a každé dítě s poruchou autistického spektra v této oblasti nějakým způsobem selhává. V komunikaci jde o víc než o řeč. Ve slovech samotných je ale také problém. Lidé s PAS rozumějí špatně symbolům, které jsou u člověka využívány ve slovech. Pokud mluvíme s člověkem, jehož myšlení je více vizuální, než symbolické, je pro něho jak vyjadřování, tak rozumění složité. Co můžeme u těchto dětí pozorovat, je problém s komunikačním schématem. Pro nás je to něco přirozeného a ani nám to na první pohled nepřijde složité. Když od někoho něco potřebujeme, tak za ním zajdeme a prostě se ho zeptáme. Pokud bychom to ale měli rozdělit na dílčí kroky, je to více za sebou jdoucích úkonů. Konkrétně se jedná o toto schéma. Něco potřebuji – oslovení („Petře“) – čekám, až se na mě podívá – otázka („Můžu si to půjčit?“) – čekám na odpověď – odpověď („Ano“) – mohu si předmět vzít. Rozkreslenou situaci najdeme v následujícím obrázku. Pro nás automatická a jednoduchá situace, která ale pro většinu dětí s PAS není automatická a musí se jí nějakou dobu učit. Pokud pracujeme s dětmi s autismem, často se setkáme s tím, že v tomto schématu selhávají a to v celé komunikační výměně či jeho částech. Někdy se děti umí zeptat, nebo spíše říci, co chtějí, ale nevyhledají si druhého, řeknou to třeba v druhé místnosti. Jindy se naučí krásně zeptat, ale čekání na odpověď je pro ně až moc náročný úkol a bez odpovědi si žádanou věc vezmou.

Obrázek 4: Rozkreslené komunikační schéma.



Zdroj: Ilustrace Monika Petříková, předloha Obrázkový slovník sociálních situací.

Všimněte si, že v této práci uvádím při dotazování modální sloveso „můžu.“ Začala ho ve své metodě funkční komunikace používat Romana Straussová¹⁹ a učí děti si o dané věci říkat větou tvořenou tímto slovem. Když dítě začíná předávat první větné proužky, využívá k tomu napřed spojení „já chci,“ ale relativně záhy přecházíme na

¹⁹ Straussová a kol., 2010

„můžu.“ Je to sice jednoduché slovo, nese v sobě ale několik důležitých bodů. Srovnám ho se slovem „prosím,“ které je často u vychovatelů oblíbené. Prosím je často nazýváno kouzelným slůvkem a nese v sobě, bez zabarvení slova, spíše rozkaz než prosbu. Bavíme se totiž o dětech, které špatně rozumí slovům a intonace je pro ně velice náročná. Pokud se někdy setkáte se staršími dětmi s PAS, které jsou naučené říkat prosím, bez použití můžu, často se ocitnete v pasti. Druhý se totiž hezky zeptal, nezapomněl říct prosím a na větu: „Dej mi to, prosím!“ není odpověď. Je to věta oznamovací, či spíše rozkaz. Na větu: „Můžeš mi to půjčit?“ existuje více odpovědí. „Ano.“ „Ano, ale až za chvíli.“ „Ne, ale krásně ses zeptal.“ Dítě by se mělo učit, že je způsob, jak si o věci může říci. Mělo by vědět, že se zeptá správně, ale jsou stanoveny nějaké hranice a že ne vždy, když se hezky zeptá, získá chtěnou věc. Pokud se jedná například o ostrý nůž, tak má právo se zeptat, jestli si to může půjčit a já mu na to mohu odpovědět, že ne. Pokud ale dítě prosím používá a vychovatel by ho rád nadále učil, mohu ho využít v kombinaci, na kterou je možné svobodně odpovědět. V příkladu s požadovanou věcí: „Můžu si to půjčit, prosím?“

Na skupinových nácvicích vedou děti k tomu, aby se mezi sebou domlouvaly a využívaly k tomu komunikační schéma. Pokud dítě něco chce, mělo by se na to správně zeptat a počkat si na odpověď. Spontánních příležitostí je na lekci mnoho. Jak přes touhu začít stavět jako první, sundat kartu z režimu, jít se napít, vybrat si závěrečnou odměnu, podívat se, co kamarád donesl za hračku, co to má na tričku, jestli může při stavbě využít svůj nápad a mnoho dalšího. Po správném dotazu následuje pochvala s odměnou a často je to zaznamenáno na kameru a další hodinu se může podívat, že se umí pěkně zeptat. Důležité je takové chování odměňovat, protože je pro dítě těžké, je to mnoho kroků, které musí učinit. Pokud se dítě již dlouhodobě správně ptá, ale stále mu dělá problém čekat na odpověď, což se děje často u dětí s ADHD, tak je odměněn, když zvládne čekat a nevzít si danou věc rovnou.

Někdy se děti naučí komunikační schéma s dospělým, ale s vrstevníkem jim to činí stále problém. Výhoda skupinových nácviků je, že je na takové cvičení čas a jsou zde děti, které se tím zároveň také učí. Pokud je například nějaké dítě rychlejší a jiné pasivnější, jedno se učí trpělivosti a druhé, že i s aktivnějším dítětem se může pěkně domluvit. Komunikace se zde cvičí během celé lekce při všech spontánních situacích, které během lekcí vznikají. V některých případech mají napovězeny celé věty, které říkají terapeuti a děti je zpočátku jen opakuji, aniž by si byli přesně vědomy významu

svého sdělení. Konkrétně to vypadá takto: „Pavle, řekni Tomáši.“ Pavel: „Tomáši.“ Terapeut: „Aha Tomáši, Pavel se tě chce na něco zeptat, kouká se na tebe už Pavel, slyší tě, aha, už se kouká, už tě slyší, tak se ho zeptej. Můžu si to půjčit?“ Pavel: „Můžu si to půjčit?“ Terapeut: „Aha Tomáši, Pavel si to chce půjčit, co mu řekneš, ano, nebo ne. Může si to půjčit?“ A tak to pokračuje až na konec komunikačního schématu, kdy Pavel buď získává věc, nebo ne. Pavel je pochválen a odměněn, že se krásně zeptal, a Tomáš je odměněn, pokud mu to zvládl půjčit. Postupně si děti dané dovednosti stále více osvojují a podpora od terapeuta pomalu ustupuje. Nakonec by měli zvládat se ptát samostatně a i bez odměny. Nějakou dobu je ale dobré alespoň občasné odměny nechávat, aby nepřišli o motivaci a nová dovednost nevyhasla. Často děti i odměny odmítají, pokud mají pocit, že je tím podceňujeme, že už to přeci dávno umí.

V publikaci Emoční inteligence se setkáme s klinickým výzkumem D.Spivaka a M. Shuerové, že učili impulsivní tříleté a čtyřleté děti domlouvání se, pojmenování emocí, zeptání se, když chtěly něco půjčit, nebo vyslovení názoru, místo trucování. Ukázalo se, že u dětí z tohoto výzkumu docházelo po nástupu do školy k menším problémům, tudíž dovednosti neztrácely.

6.3 Zvládání konfliktu a reakce v sociálních situacích

Zvládání a řešení konfliktu u dětí s PAS se řadí do oblasti selhávání při sociálních situacích. Jde o to situaci rozpoznat, správně vyhodnotit, přirovnat k nějaké pro mě již známé, prožité situaci a pohotově zareagovat. Jeden z hlavních problémů u dětí s PAS je náhled na situaci v obecné rovině. Pro rozpoznání obecného problému a nalezení vzorce je zde až příliš dalších podnětů, které děti s PAS většinou současně vnímají a neumí se od nich oprostit. Jde o vnímání obrazu jako celku. Jako příklad si uvedeme jednoduchou situaci. Potkáme na cestě známého a ten nás pozdraví. Nám se bleskově vybaví sociální situace, někdo pozdraví, odpovím na pozdrav a také to učiníme. Uvědomíme si tuto pro nás známou a mnohokrát prožitou zkušenost a podle toho se zachováme. Pokud tu situaci prožívá ale dítě s PAS, nevidí jen známého, který mu jde naproti, ale současně vnímá s velkou intenzitou i další vjemy. Například, že je to pán, který má bílou košili s šedými pruhy a že ten pruh nejbližší knoflíkům je užší než ostatní. Kolem jdou další lidé a ta paní se psem má zářivou barvu vlasů, brýle, od kterých se odráží světlo. V dálce jede sanitka, kolem projíždí auto značky Škoda a opodál štěká pes. Smyslová přecitlivělost je něco, co je známé většině lidí s PAS

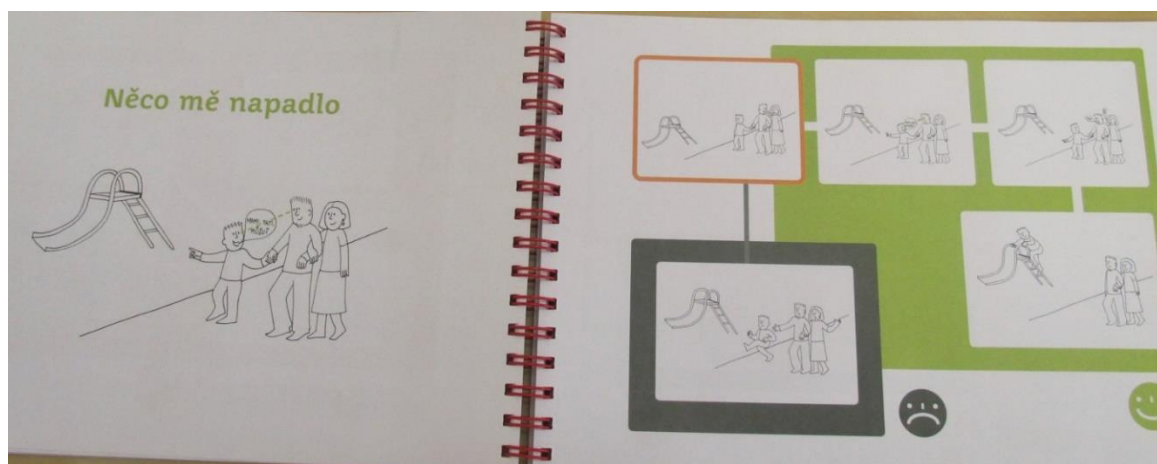
a odpoutat se od těchto vjemů a vidět jen jednoduchý vzorec je někdy až příliš náročné. Nechceme mluvit o tom, že dítě, které má autismus, neumí zákonitě odpovědět na pozdrav, ale jen jsme chtěli uvést jednoduchý příklad, na kterém by toto selhávání bylo pro nás snazší pochopit.

Pokud poskytneme dítěti vedení a pomoc s orientací se v různých situacích, samo se naučí, jak se v dané situaci chovat a vytvoří si stejné vzorce, jako máme na známé situace my. Také, když se ocitneme pro nás v naprosto nové situaci, jdeme první den do práce a zadají nám pro nás velice obtížný úkol, nevíme si s ním rady, bude pro nás těžké situaci řešit. Pokud nám přítel vypráví pro něho těžkou životní situaci, kterou neznáme, můžeme se cítit až nervózní jak zareagovat, co říci. Proto je potřeba tyto vzorce děti naučit a pomoci jim s orientací. V Emoční inteligenci dítěte se uvádí, že *„ruský psycholog Lev Vygotskij předpokládal, že děti se naučí dovednostem řešit problémy nejlépe, když se na určitý úkol spojí s určitým partnerem. ... Poté, co mu (dítěti) nejprve poskytneme kostru nebo obrys pro zprostředkované řešení problému, budete postupně omezovat své vedení, až bude vaše dítě schopno řešit problém samostatně.“*²⁰ Tuto podporu s poskytnutím dítěti řešení a postupnému uvolňování pomoci nazvali psychologové J. Brunner a D. Wood lešením.

Abychom jim to učinili co nejvíce pochopitelné a schéma do budoucna nejlépe vybavitelné, měli bychom se obrátit zase na vizuální podporu, o níž jsme hovořili v citaci z Temple Grandin. Pro nácvik různých sociálních situací může posloužit jejich rozkreslování. To znamená jejich vizualizace. Rozkreslené různé modelové situace můžeme například nalézt v Obrázkovém slovníku sociálních situací, o kterém jsme hovořili v předchozí podkapitole. Jsou zde uvedeny různé modelové situace, se kterými se často setkáváme. Nejčastějším řešením z dané situace je zeptání se „můžu...“ Tímto způsobem můžeme naučit děti rozumět situacím a tudíž i zvládat konflikt a vědět si rady s tím, jak se v dané situaci můžu zachovat. Rozkreslené sociální situace najdeme v následujících obrázcích číslo pět a šest.

²⁰ Shapiro, 2004, str. 129.

Obrázek 5: Rozkreslená sociální situace Mám nápad.



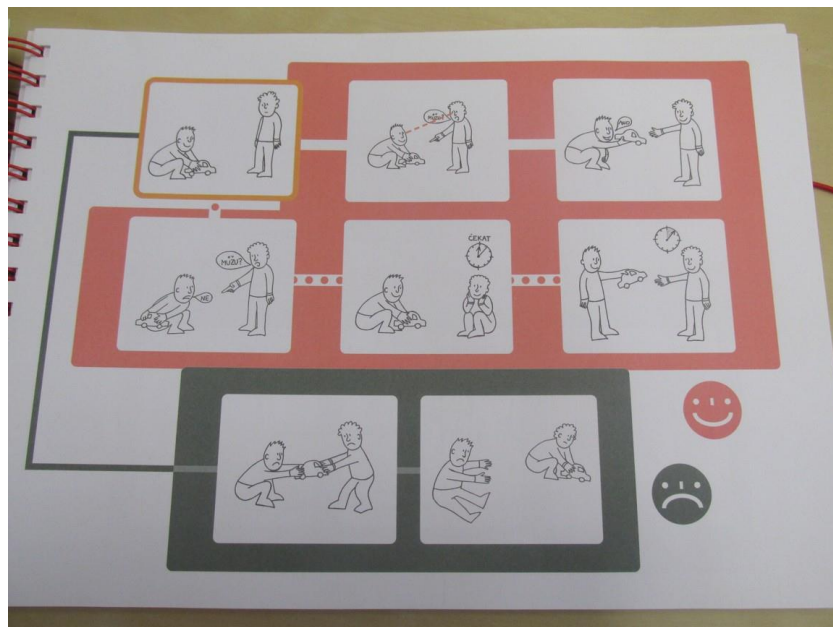
Zdroj: Obrázkový slovník sociálních situací, R. Straussová, I. Rošťárová.

Na skupinových nácvicích sociálně komunikačních dovedností pracují s řešením různých sociálních situací a zvládání konfliktu po celou lekci. Pomáhají dětem s tím, že moderují dění dané chvíle a tím dětem překládají, co se děje. Předkládají tak zároveň druhý úhel pohledu na situaci. V praxi to znamená, že jedno dítě kouká na druhé a moc rádo by si půjčilo bublifuk, ale neví jak se zeptat. Místo toho kouká, třepetá rukama, nebo se směje a chodí dokola a pokukuje po něm. Toho si všimne terapeut a říká: „Aha, Pepovi se líbí Kryštofův bublifuk a rád by si ho půjčil. Tak Pepo, řekni. Kryštofe.“ A Pepa opakuje: „Kryštofe.“ A tak dále do konce komunikačního schématu. Podobná situace je, že dítě, které si v mnohých situacích ví rady, ale stále během lekce odbíhá pouštět vodu. Ve chvíli kdy se zase zvedá, tak terapeut zavolá: „Ajajaj, koukám, že Míša má nápad, to jsem zvědavá, jestli se zvládne zeptat.“ Dítěti už může stačit lehké připomenutí, aby vědělo, co má udělat.

Řešení konfliktní situace si pak můžeme představit takto. Například Petr by jel rád první mašinkou a vytrhne jí kamarádce z ruky. Terapeut tuto situaci například komentuje: „Ajajaj, pro Petra je těžké čekat a rád by si hrál s mašinkou. Podívej ale na Bětku, ona je z toho smutná, ona by si také ráda hrála s mašinkou. Tak co s tím uděláme? Aha, Petr se zapomněl zeptat.“ Pokud by Petr ještě Bětku uhodil, terapeut by ho vedl k tomu, že se jí omluví, pohladí a mohl by přijít s nápadem, že si podají ruce a odpustí si. Pracuje se zde s tím, že v konfliktním stavu by se nemělo příliš dlouho zůstávat. Jsou zde hranice, které by měli být jasně vymezené. Pokud je dítě překročí, mělo by se to dozvědět, nějak si to odčinit a dostat šanci udělat něco, za co už je zase

pochváleno. Například pohladit toho, koho jsem bouchnul, nebo pomoci s úklidem kostek.

Obrázek 6: Rozkreslená sociální situace Když si chci něco půjčit.



Zdroj: Obrázkový slovník sociálních situací, R. Straussová, I. Rošťárová.

6.4 Navazování očního kontaktu

Oční kontakt u dětí s PAS je často problémový. Nejde zde ani tak o to, že by se člověk s PAS nikdy do očí nepodíval. Někdy děti mohou mít naopak rády pohled na oči, protože se jim líbí duhovka, jak bliká. Nebo mají pohled naučený, vědí, že když se na něco ptají, nebo někomu něco říkají, mají se koukat do očí. Tento pohled je často strojený, nevypadá zcela přirozeně. Někdy například při vyprávění, či otázce mohou tento naučený pohled věnovat komunikačnímu partnerovi po celou dobu povídání, až to někdy uvádí druhé do nervozity. Přirozený oční kontakt mají lidé proto, aby si kontrolovali, že je druhý slyší, věnuje jim pozornost. Při delším povídání není přirozené mít pohled ustavičný, ale občasně člověk oční kontakt přerušuje. Dále ho také zdravé dítě využije, když se mu něco podaří a rád by se pochlubil druhému a ujistil se, že ví, že se mu něco daří. To je sdílená pozornost, nebo sdílená radost, o které se Mgr. Romana Straussová domnívá, že je to jedna ze stěžejních příčin autistických projevů²¹. Hlavní selhání u lidí s PAS v očním kontaktu je ve smyslu komunikace. To znamená, že když něco chci, podívám se na komunikačního partnera, jestli mě slyší. Když

²¹ Viz výzkum uvedený v kapitole Diagnostika.

kamarádovi podávám kostku, kouknu se na něj, jestli ví, že mu jí podávám. Když si od někoho беру předmět, využiji očního kontaktu. Při povídání s druhým vidím, jestli mě poslouchá, zajímá ho to a také tím naopak ukazuji zájem druhému.

Někdy se oční kontakt nacvičuje pomocí slovního pokynu a dítě se naučí, že během hovoru či dotazu se má na komunikačního partnera kouknout. Na skupinových nácvicích sociálně komunikačních dovedností nacvičují oční kontakt nejvíce tak, že když něco dítěti podávají, dávají si to před oči. Pokud se dítě snaží jen například kostku vzít, aniž by se podívalo, lehce s předmětem uhýbají, než se dítě podívá, aby uvidělo předmět, a při tom se spontánně podívá na obličej. Není zapotřebí, aby hledělo přímo do očí. To při komunikační interakci není nezbytné. Důležité je, aby si podmínilo, že když od někoho něco potřebuje, má se má podívat do oblasti obličeje. Při závěrečném hodnocení se dávají získávané odměny také před oči a dítě se tak mnohokrát koukne na druhého. Když se drží odměna u hodnocení před obličejem, dítě ji sleduje, ale odměnu získá, až terapeut dořekne celou větu, ve které vysvětlí, co se dítěti povedlo.

Nacvičování spontánního očního kontaktu mezi dětmi zde učí přes podávání různých kostek při stavění. Když podává kamarádovi, mělo by ho oslovit, říct mu „na,“ nebo „Jsi na řadě.“ U podávání se na něho koukne, protože aby mu kostku mohlo dobře podat a ta neupadla, musí se na sebe děti podívat, alespoň letmo. Tyto metody jsou i při konzultacích často předávány rodičům, aby nácvik nadále pokračoval a oční kontakt nevyhasl. Děti se díky tomu mohou naučit ne nucený, ale spontánní oční kontakt. Pokud děti zpočátku nekoukají na druhé dítě, terapeut pomocí gesta směrem k druhému tento pohled podpoří.

6.5 Čekání

Když se zeptáte rodiče dítěte s poruchou autistického spektra, jak jejich dítě zvládá čekání, často to uvedou jako problém. Setkáváme se s ním v životě poměrně často a nejde se mu moc vyhnout. Jsou to například fronty v jídelně, v obchodě, v tramvaji, než lidi vystoupí, když maminka potká na ulici kamarádku a také při hře s dalšími dětmi, kdy je potřeba počkat, než kostku zapojí někdo jiný. Problém vychází mimo jiné z toho, že děti s PAS nemají představivost, sebepojetí a tudíž nerozumí svým emocím. Emocím druhého rozumíme natolik, kolik rozumíme sobě a empatie se tudíž

nemůže vyvinout, pokud svým pocitům nerozumíme. Děti se tak jeví někdy až sobecké, činnost jim někdy trvá opravdu dlouho a my jim musíme dát dostatek prostoru, když ale ony mají čekat jen jednu minutu, může to pro ně být neúnosné. Další souvislost je s představivostí času a obtížemi trávit volný čas. Dítě neví, proč by mělo čekat, není dostatečně motivované a je to pro něho těžký úkol. Okolí si často neuvědomuje, jak až je to pro něho těžké a někdy se na něho zlobí, nebo nerozumí tomu, proč se chová tak nepřiměřeně situaci. Časté reakce na čekání jsou stereotypní pohyby, kývání, třepetání rukama, poposedávání, vynucování si pozornosti častým mluvením o nějakém tématu, nebo to může vyvrcholit i afektovaným chováním.

Pokud tedy na skupinových nácvicích pracujeme s dětmi s PAS, je učení se čekat jeden ze stěžejních bodů. Skupina bývá zpravidla čtyřčlenná a tak se čekání stává přirozenou součástí lekce. Děti mají ale zmírněný stres z čekání upravenými podmínkami. Jeden z bodů je, že na lekci by měli děti přicházet na čas a ne dříve, aby nebyly zbytečně stresovány již před lekcí. Po rozboru videí začíná lekce, kdy první činnost je nějaká forma běhání, pohybu, který není pro děti s PAS, s ohledem na vývoj, moc náročný a je zde vynechán prvek soutěžení. Poté jdou bez otálení k prvnímu úkolu. Všechny aktivity mají dané na režimu, tudíž nemusí být stresováni, co je ještě čeká a jako dlouho tam budou. Činnost jako taková je většinou s nějakou vizuální podporou, aby věděli, co mají stavět a nemuseli být stresováni. Stavění samotné je často založeno na prvku střídání se, kdy děti sedí v kroužku a jeden po druhém staví stavbu. Dítě zpravidla podává kostku tomu vedle sebe a ostatní čekají, než na ně přijde řada. Jeden terapeut skupinu vede a druhý sedí u dětí, pro které je třeba právě čekání náročné, zklidňuje děti například hlazením po zádech a případným odměňováním sladkostmi. Děti sedí na kulatých podložkách na zemi a mají tak zřetelně určeno místo. To jim pomáhá i při čekání, protože je jasné vizuálně označeno, kde mají být. Pokud dítě odbíhá mezi tím, než je na řadě, je vždy odměněno, když se vrátí zpět a k tomu verbalizována konkrétní pochvala, že se pěkně vrátil na místo. Slovy: „krásně čekáš,“ jsou děti chváleny po dobu, co nejsou na řadě a zvládají sedět na podložce. Oceněny jsou i u závěrečného hodnocení.

Další metoda, kterou zde terapeuti využívají, vychází z videotréninku interakcí a nazývá se pojmenování a propojování skupiny. Popisuje se, co děti dělají. Jde o komentování dění a emocí, často ve třetí osobě. Pokud mluvíme o pojmenování, tak může vypadat například takto: „Koukám, jak ten Pavel staví. Aha, teď tam dává

tu zelenou kostku, teď modrou.“ Nebo: „Ta Anička tady hopsá, už na nás kouká a teď se k nám krásně vrací.“ Při propojování jde o vytváření celé skupiny, mluvíme o jednotlivých členech a popisujeme, co dělají a jak to působí na zbytek. Uvedu příklad: „Teda Aničko, podívej, jak ten Pavel krásně staví, teď tam dává modrou a Jirka to vidí, Matěj to vidí a Anička taky kouká a už se k nám krásně vrací.“ „Jirka podává Pavlovi kostku a Anička krásně čeká, Matěj taky čeká a Pavel to zapojuje, je to těžké, ale snaží se a Jirka kouká, jak se mu to daří.“ Tato metoda je výhodná hned z několika důvodů. Pomáhá dětem, jak při čekání, protože jim vrací pozornost, když slyší, že se stále něco děje. Tomu, který staví, to pomáhá uvědomit si, že jeho činnost někoho zajímá, že ji někdo sleduje. Vzhledem k tomu, že jeho pohled je zaměřen na stavbu samotnou, tak by si to bez tohoto komentáře nemusel uvědomit. Hlavní pozitivum propojování ale je, že vytváří skupinu a že si mohou děti uvědomit, že jsou její součástí.

6.6 Prohra u dětí s autismem

Náročnost prohry je způsobena tím, že děti s PAS mají narušenou vnitřní sociální motivaci. Díky tomu nechápou, proč by měl vyhrát někdo jiný, než oni. Z důvodu špatné empatie nerozumí tomu, že i ostatní touží být první. Úzkosti vedou k tomu, že nechtějí nikdy selhat, často je přítomný perfekcionalismus a velká náročnost jakéhokoli jejich neúspěchu, za kterou můžeme pochopitelně považovat i prohru.

Někdy se může stát, že dětem s PAS je prohra více méně jedno, že si to ani zas tak neuvědomují, často se ale stává, že jim nebýt první hodně vadí a někdy je až neuvěřitelné, kde všude je možné, aby případné druhé místo viděli. Jde o sporty, deskové hry, kde je to asi každému z nás snadno představitelné. Může ale také nastat, že začnou soutěžení hledat i v ostatních činnostech. Například se jedná o frontu v jídelně a pořadí na oběd, odevzdání testu ve škole, vyjití schodů dříve než kolemjdoucí, nastoupení do tramvaje, zasednutí správného místa v ní, nebo i vcházení do místností a rozsvícení světla, či sněžení jídla nejrychleji u celého stolu. S tím souvisí i nacházení si přátel. Pokud někomu dělá velký problém nebýt první a nechce nikoho v ničem nechat vyhrát, těžko se stává oblíbeným v kolektivu. Každý člověk asi rád vítězí, někdy je ale zapotřebí na úkor našeho vítězství nechat třeba kamaráda být před námi, abychom mu udělali radost. Tento problém může u dětí s poruchou autistického spektra vést v některých případech k opačnému efektu. Naopak se snaží být ve všem poslední, pouští

všechny před sebe a na úkor svojí spokojenosti neustále prohrává. To je může činit apatickými, pasivními, či terčem šikany.

Reakce na prohru mohou být u dětí různé, například reakce agresí, velkým smutkem až afektem. Proto tato činnost není zařazena přímo do celého programu skupinových nácviků, ale je zde dána jako samostatná aktivita a cvičí se jednou za několik lekcí. V Centru Terapie Autismu jsou k tomu používány speciálně vyrobené deskové hry, kdy celá aktivita je většinou rychlá, děti jsou na potencionální prohru dopředu připraveny. Je zde k dispozici karta s vypsányými místy a u každého je uveden počet odměn, které se za dané pořadí získává. První místo je hodnoceno žádným bonbonem, protože být první není pro děti většinou těžké a odměna je již místo samotné. Druhé je hodnoceno jedním bonbonem, třetí dvěma a poslední je ohodnoceno největším počtem. Děti tak vědí, že víme, že je to pro ně těžké a že pokud to ale zvládnou, budou za to i oceněny. U závěrečného hodnocení jsou konkrétně pochváleni, že zvládli krásně nebýt první. Jde de facto o přehodnocení celého systému prohry a výhry, kdy v běžném životě je často kladen důraz na výhru. Vzhledem k tomu, že je to pro děti s PAS často jejich touha vítězit v kolektivu handicapem, na skupinových nácvicích přistupují k tomuto problému z opačné strany.

Během programu není přímo zařazeno moc prostorů pro to, nebýt první, ale tyto situace zde také vznikají. Při běhání se to snaží terapeuti eliminovat, aby tato činnost byla opravdu spíše odpočinková, protože prohra sebou přináší stres. U jednotlivých aktivit, například různých staveb, se děti často domlouvají, kdo začne. Záleží na terapeutovi a na jeho uvážení, jestli rychle rozhodne sám, kdo začne, nebo nechá děti mezi sebou se domluvit. Ten kdo se ostatních zeptá, je za to odměněn, kdo dovede ustoupit a druhé pustit před sebe, je za to ohodnocen velmi pozitivně. Výjimku tvoří děti, které jsou spíše pasivnější a často pouze ustupují, ty jsou vybízeny k tomu, aby se uměly sami bránit a dovedly říci „ne.“

6.7 Kooperace

Kooperace je jedna z nezbytných dovedností, které musí člověk umět, aby mohl úspěšně spolupracovat a být součástí nějaké skupiny. Využíváme toho jak v kolektivu třídy, tak i v práci, při společné činnosti týmu. Problém autismu spočívá ve špatném chápání sociálních situací a jejich následnému řešení. Souvisí to také s teorií mysli,

o které uvádí Hrdlička a Komárek²², že umožňuje zdravému jedinci vytvářet systém úsudků a názorů o duševních stavech jiných lidí. Jedná se o ty, které nejde přímo pozorovat, jako jsou pocity, myšlenky, víra a nápady. Tato schopnost se u dětí rozvíjí okolo čtvrtého roku věku a u dětí s autismem se nerozvíjí, nebo pouze v omezené míře. Souvisí také s empatií. V teorii myslí se zároveň tvrdí, že děti s autismem mají naopak představu, a že na rozdíl od nich samotných, jejich myšlenky okolí zná a tudíž není potřeba své nápady sdělovat nahlas. Proto mají velice špatnou orientaci v tom, co si myslí ostatní a těžko rozumí popisované situaci. Jejich myšlení je i díky tomu, že přemýšlí hlavně v obrazech, těžko předatelné a slovy popsitelné druhému člověku. Zdravý člověk, který přemýšlí v symbolech, slovech, snáz řekne nahlas svou myšlenku, než kdyby musel pokaždé vysvětlovat složitý obraz ve své hlavě. V kooperaci jde o to, domluvit se ve skupině na společném cíli, rozdělit si činnosti a postupně směřovat k dohodnutému konci. Je zde potřeba reagovat na spontánně vznikající situace, předkládat ostatním nové nápady a ptát se, jestli s nimi souhlasí. Častokrát je potřeba ustoupit většině, která má jiný nápad, využít kompromis. Musí u toho čekat, sledovat a vnímat děti kolem sebe. Je to velmi komplexní dovednost a je k němu zapotřebí mnohé umět. V publikaci *Emoční inteligence dítěte* je popsána závislost při řešení různých problémů na tom, jak je předkládán. Již v předškolním věku umí zdravé děti řešit i složité problémy, když se přizpůsobí forma, jakou je úkol zadán. Malé děti nezvládnou problém zadaný abstraktně, nekonkrétně, nebo hypoteticky, ale formou jim známou a konkrétní.

V této oblasti jsou často velké vývojové odchylky a v každém věku mohou vypadat trochu jinak. Proto je potřeba, aby terapeuti věnovali pozornost tomu, jakých schopností dítě momentálně dosahuje, nezatěžovali ho úkoly, které by nezvládlo, ale zároveň ho nepodceňovali v tom, co už dovede. Jedna z nejpodstatnějších věcí je, aby děti využívali těchto schopností sami za sebe. Mají to být oni, kdo se druhého dítěte ptají. Terapeuti často dávají návody, které jsou podle úrovně dítěte buď doslovné, nebo jen vyzývají, aby se mezi sebou domluvili.

V praxi to vypadá na lekci tak, že děti dostanou konkrétní zadání, obvykle něco společně postavit. Podle úrovně mají úkol více či méně vizuálně podpořený. Pak se mají domlouvat, kdo je na řadě, kam se má další kostka umístit, jestli ten, nebo onen staví stavbu na správné straně. Pokud kamarád dává kostku na špatné místo, neměl by to

²² Hrdlička a kol., 2004

druhý opravovat za něj, ale společně by se měli domluvit, jak má stavba vlastně vypadat. Vždy staví děti jednu společnou stavbu, nestaví každý sám svojí. Někdy je pro děti s PAS velice obtížné vrstevníka ke stavbě přijmout. Jedna z nevýhod toho pro ně spočívá v tom, že pokud si již vytvořili představu, jak má stavba vypadat, druhé dítě znamená ohrožení jejich projektu, protože to může postavit zcela jinak.

Čím jsou děti vývojově starší, nebo mají lépe rozvinutou řeč a rozumění, tím mají větší volnost v tom, jak má stavba vypadat. Po celou dobu skupinových nácviků sociálně komunikačních dovedností se pracuje s tím, aby děti byly co nejvíce samostatné a aby problémy řešily samy. Mají podmínky upraveny tak, aby to pro ně nebylo moc náročné, jsou za to odměňovány, chváleny. Vše ale nakonec řeší ony a na spontánní situace, které vznikají po celou dobu nácviků, reagují v daný moment.

Kooperace je zde součástí lekce. Pokud bych měla uvést příklady, co děti společně vytváří, často bývají využívány stavby z kostek Lego Duplo, které jsou veliké, snadno se z nich vytváří plánky, díky velikosti jsou na fotkách jednotlivé kroky dobře viditelné. Jelikož mají děti s PAS často problém s jemnou motorikou, je výhodou, že se snadno zapojují a zároveň jsou odolné vůči rozbití. Další oblíbené stavby jsou různé kuličkové dráhy, jejichž dokončení je samo motivací, protože na konci se mohou pouštět kuličky. Zábavná činnost je také společné vaření, kdy se vytváří hlavně jednoduché recepty. Tato lekce se může zakončit i tím, že dají ochutnat svým rodičům, kteří jsou na ně pyšní a děti z toho mají radost.

6.8 Kamarádství

Děti s PAS mívají často problém, se získáním kamarádů. Může jim unikat hlavní myšlenka hovoru, nejsou dostatečně schopny reagovat na změnu tématu. Dělá jim potíže nechat někoho vyhrát. Těžko se vyznávají ve svých emocích a tudíž i těžko rozpoznají emoci druhého, čímž se nestávají příliš empatickými. Pokud pocity rozpoznávají, často nevědí, jak mají k druhému s touto emocí přistupovat. Když například druhý pláče, začnou se smát, nebo když se ostatní smějí, mohou se začít chovat neadekvátně, protože si situaci vyloží tak, že se jim druhý posmívá. Toto chování vychází ze špatného pochopení sociálních situací. Tím, že se v nich těžko orientují, jejich reakce pak vypadá jako neadekvátní, pro mnoho lidí nepochopitelná. Pokud se i v situacích vyznají, je pro ně stejně často těžké pohotově zareagovat. Někdy se setkáme s tím, že se sami naučí

v situacích, ve kterých jsou ztraceny, reagovat jako ostatní. Pokud se skupina směje, taky se smějí, když se jich učitel zeptá, odpoví celou větou, že samozřejmě rozumí. Problém nastane ve chvíli, kdy se jich někdo zeptá a chce, aby odpověděly celou větou. To mohou být zmatené a nevědět jak reagovat. Někdy jsou ale takto ve skupině spokojené, protože se cítí její součástí. Hrozí zde nicméně nebezpečí šikany, která nemusí být ani samotným dítětem rozeznána. Třída se může posmívat dítěti a ono se směje také a těžko chápe situaci, která se v dané chvíli děje.

Na skupinových nácvicích se pracuje s tím, jak se chovat ke kamarádovi. Co dělat, když se ho druhý na něco zeptá, jak mu může říct, když se mu líbí jeho hračka a chtěl by si jí půjčit. Když něco potřebuje, nebo má nápad, musí se domluvit s vrstevníkem. Pokud chce něco vyprávět, měl by to říct směrem k dětem a ne pouze k terapeutům. Když jeden mluví o svém tématu, ostatní jsou vedeny, aby ho vyslechly. Je možnost jim pomoci s jednoduchými reakcemi k druhým. Hlavní, co zde mají zjistit je, že jsou schopny se s někým kamarádit a mohou vyjít s vrstevníky. Ty zajímá, co si myslí a chtějí se s nimi kamarádit. Díky prožitkovým deníkům a zpětné vazbě pomocí videa se na sebe mohou podívat a zjistit, že nejsou z kolektivu vyčleněni, a že ostatní opravdu sledují, co ony dělají, že je to zajímá a také jejich chování má nějaký pozitivní vliv na druhé. Například je natočeno, jak se s druhým domlouvají, jak mu něco vyprávějí, nebo někdo něco se zájmem vypráví jim a oni to dovedou poslouchat a správně na to reagovat. Důležitá jsou i videa, kde pomůže kamarádovi, pohladí někoho, kdo je smutný a podaří se mu zlepšit náladu.

6.9 Integrace v mateřské či základní škole

O této problematice jsme již nepřímo hovořili v předchozích kapitolách. Většina dovedností, které se zde s dětmi nacvičují, vede přímo, či nepřímo k úspěšnému se začlenění do kolektivu dané instituce. V mateřské škole je podstatné, že dítě si umí hrát především s ostatními. V základní škole tuto dovednost využije o přestávkách, či ve školní družině. Stává se dítětem, které již nemusí sedět stranou, ale už zjistilo, že mezi vrstevníky umí obstát. Domlouvání se a kooperace je také velice podstatným uměním, které se cení ve skupině. Pokud se naučí řešit konflikt komunikací a ne utíkaním ze třídy, či křikem a zalézáním pod stůl, kolektiv to ocení. Podobně je to s prohrou. Pokud dítě s PAS nebude například na druhé místo při tělesné výchově reagovat vztekem na spolužáky, či fyzickým napadnutím, lépe ho kolektiv přijme mezi sebe. Čekání je také

důležité umění v běžném provozu mateřské, nebo základní školy. Dostáváme se tedy k tomu, že tyto dovednosti jsou důležité v běžném životě a mohly by dětem s PAS pomáhat v integraci.

Teorie těchto nácviků říká, že dítě se naučí dovednost v terapiích. Jeho dovednosti jsou ale často jmenovitě zpevňovány a zároveň vidí důkaz na videu a v deníku, že to umí. To mu pomáhá s překonání strachu z kolektivu mateřské a základní školy a tudíž by neměl mít již takovou úzkost při zapojování do něj. Ví, že to dovede a může to pak vyzkoušet v reálném životě a ověřit si jak to funguje. Po návratu do skupinových nácviků si zpevňuje znovu dovednosti, které se již učil, a mohou přijít nové cíle, co by dál mohl zvládat.

H. S. Sullivan, žák Sigmunda Freuda uvádí, že „*vyvíjející se osobnost dítěte se rovná součtu všech jeho mezilidských vztahů, počínaje pochopitelně jeho vtahem s rodiči s hlubokým vlivem jeho vrstevníků konče.*“²³ Uvádí, že dětská přátelství mají celoživotní vliv na to, jak navazujeme vztahy s dalšími lidmi. Tato přátelství přinášejí pocit vlastní sebeúcty v takové míře, jako ji v nás nechává péče a láska rodičů. Hlavní vliv na člověka má přijímání vrstevníky v prvních školních letech. I když dosáhne významných školních úspěchů, neúspěšné začlenění a nenalezení si přátel způsobí pocit nenaplněnosti a neuspokojení, který přetrvává do dospělosti.

6.10 Problémové chování

Pokud chceme řešit problémové chování u dětí s PAS, musíme se vždy snažit naléznout pravou příčinu těchto obtíží. Velká část tkví v úzkostech. Tyto strachy mohou mít mnoho rozličných důvodů a někdy je potřeba opravdu dlouho přemýšlet a hledat, než podstatu objevíme. Pokud dítě křičí, či má časté afekty, příčin může být celá řada. Úzkosti tkví často ve smyslové precitlivělosti. Může to být štěkot psa, který je pro nás téměř neslyšitelný, ale dítě s PAS ho může vnímat s odlišnou intenzitou. Můžeme si to představit na příkladu, který jsme možná sami zažili. Snažíme se usnout, když nás čeká další opravdu náročný den. Máme toho moc v práci, nebo máme před sebou pracovní pohovor, náročnou zkoušku ve škole. Do toho nám jindy pro nás téměř neslyšitelně píská nějaký přístroj ve vedlejším pokoji. Nebo lítá po pokoji komár. Tento zvuk, i když ne nějak hlasitý a jindy pro nás téměř neslyšitelný, nám brání, abychom přestali

²³ Shapiro, 2004, str. 148.

přemýšlet, usnuli a může nás vyloženě rozčilovat. Na tomto příkladu může být pro nás pochopitelná sluchová přecitlivělost, pokud si jí představíme nejen jeden večer, ale klidně permanentně, nebo alespoň většinou část dne. Sami víme, že pro nás spouštěčem, je nějaká nepohoda, úzkost jestli to druhý den v nové práci zvládneme. Vzhledem ke skutečnosti, o níž jsme výše hovořili, že úzkost je jedna z častých pocitů lidí s poruchou autistického spektra, je pak tato přecitlivělost na místě.

Jednou z příčin problémového chování může být sluchová nebo zraková přecitlivělost. Ta se může projevat častým koukáním z okna a sledováním pohybujících se listů, stání před cedulí s reklamou a neochotou od ní odejít. Dalším důležitým bodem je sebevědomí. Nízké sebevědomí je často společné u většiny dětí s PAS a projevuje se různými způsoby. Příčina tkví už v samotném sebepojetí. Tato nedůvěra v sebe může být buď na první pohled viditelná, či může být maskovaná. Pokud začínáte pracovat s dítětem s PAS, které je na první pohled sebevědomé a například velice nahlas mluví, někdy se stane, že poté co začne mluvit více o sobě a pomalu si věřit, jeho hlas se ztiší, změní intonace a dítě najednou vypadá méně sebevědomé. To souvisí s tím, že před tím dítě předvádělo, že je někým jiným. Může to být buď zřejmé a to tak, že se již představuje jako hasič, Kačer Donald, nějaké postava z pohádky, filmu, povolání, či historie. Postavy mohou být buď pozitivní, nebo negativní, což je většinou ovlivněno mírou sebevědomí. Souvisí to samozřejmě i se sebepojetím, pokud nevědí, kdo jsou, musí najít někoho jiného, jako kdo mohou vystupovat. Někdy ale maskování není tak zřejmé, představí se svým jménem a pak se jen občasně stává druhou postavou. To může být někdo, kdo rád zlobí, kdo se rád mazlí, kdo pobíhá a třeba jen vydává nějaké zvuky.

Co je při tomto chování podstatné, je najít tu příčinu a pokud je to například sebevědomí, nebo schovávání se za jinou postavu, je třeba podpořit to dítě a hledat věci, ve kterých je dobrý. Na mysli máme dovednosti především sociálně interakčního charakteru, tedy dovednosti, které jsou co nejvíce podobné chování běžných dětí. Tedy u dítěte, které počítá například velkou násobilku z paměti, nebudu podporovat jeho genialitu, že umí dobře počítat, většinou už samo ví. Pochválím ho ale, že je dobrý pomocník a pomohl uklidit. Je hodný kamarád, hezky se domlouvá s Patrikem. Opravdu se překonal, dokázal nebýt první. To jsou dovednosti, na které bude dítě hrdé a budeme tak budovat jeho zdravé sebepojetí a sebevědomí, které ho nevyčlení z kolektivu.

Schopler v řešení problémového chování také uvádí hledání příčiny a důsledku. V anglickém originále se jedná o schéma ABC (Antecedent – Behavior – Consequence). Popisuje, že behaviorálních přístupů při řešení těchto situací je více. Rozděluje přístupy na řešení důsledků chování, kdy hlavní metody jsou pozitivní posilování, o kterém jsme již v této práci hovořili, negativní posilování, kdy motivací je eliminování nepříjemné činnosti. Další metody jsou podněcování, modelování, když z lehkých náznaků žádoucího chování modelujeme celý vzorec chování. Postupné nacvičování kroků nazývá řetězení a mezi nejčastější metodu zmírnění problémového chování řadí vyhasínání. Uvádí i několik technik pomocí trestů, jako trest šokem, odmítnutím, či trestný čas, kdy dítě je na určitou dobu odvedeno do jiné místnosti. Vedle ovlivňování důsledků, řadí Schopler práci s příčinou, čímž míní eliminaci spouštěčů, které vedou k problémovému chování. Podle R. Strausové záleží hlavně na nalezení prvotní příčiny a zmírnění úzkostí dítěte, které vedou k přirozenému odstraňování problémového chování. Pokud tedy srovnáme přístup Schoplera a metodiky skupinových nácviků, rozdíl je v eliminaci příčin. Pokud má dítě odbourat strach, tak podle metodiky O.T.A. RS, je potřeba ho překonat. Vyloučení nežádoucích reakcí totiž může vést k transformaci chování na jiné, také negativní. Například dítě, které má problém jíst mrkev a řešili bychom to tím, že jí nebude už nikdy muset ochutnat. Pokud tuto úzkost nepřekonáme, například postupnou expozicí, mohou se k tomu přidat další potraviny. Hlavní příčina není totiž přímo v mrkvi, ale v úzkosti a strachu z neznámého. Proto nepotřebujeme odstraňovat prvky, které vyvolávají strach, ale odborně pracovat s jejich zvládnutím. Co se týče dalších metod, které Schopler popisuje, jako je pozitivní posilování, modelování, řetězení a vyhasínání, tak se všemi se na skupinových nácvicích můžeme setkat.

6.11 Emoce

Emoce je oblast, ve které selhávají děti s poruchou autistického spektra. Problém s rozuměním vlastních emocí vyplývá ze špatného sebepojetí dětí s PAS. Pokud se těžko orientují ve svém těle, špatně i rozpoznávají, co se v nich odehrává za emoci. Často pak u dětí s autismem vidíme emoční přetlaky, v podobě třepetání rukama, hučení, či výbuchy vzteku. Protože se těžko orientují v tom, co se v nich odehrává, hůře emoce ventilují postupně, ty se v nich nahromadí, a proto může docházet k emočním explozím neboli afektům. Toto rozumění svým vlastním pocitům souvisí s empatií. Pokud si mám

představit emoci druhého, musím dříve alespoň částečně podobnou situaci zažít. Děti s autismem mohou vypadat necitelně. Někomu se stane neštěstí a oni se mu smějí. Není to ale necitlivost, jako spíš nepochopení dané emoce a to, že si nevědí rady se svou správnou reakcí. Pak jsou z této emoční situace nervózní a zachovají se neadekvátně. Souvisí to také se vznikem sociální situace, které nerozumí a nevědí, jak zareagovat. Na skupinových nácvicích pracujeme s emocemi jak při rozhovoru nad videem, tak během lekce. Děti jsou vedeny k tomu, aby plačící dítě například pohladili a utěšili ho. Dítěti, které pláče, je pojmenována emoce, že je smutné. Pokud je našťvané, tak se také pojmenuje našťvanost, jindy zase radost. V těchto situacích je zapotřebí využití intonace, která k dané emoci přísluší. Je tomu tak i v případě těch negativních, protože i ty je dobré pojmenovat, protože není špatně, když se dítě zlobí, jen někdy je u dětí s PAS tato emoce nepřírozeně intenzivně prožita. Když jim ale pomůžeme porozumět vzteku a smutku a dovedou je pojmenovat, mělo by jim to i pomoci je prožívat přirozeně a nesnažit se je v sobě schovávat do té doby, než dojde k přetlaku.

Tato metoda by jim měla pomoci i s empatií a pochopením druhých. Na skupinových nácvicích se mluví o emocích vlastních i okolních dětí a to jim pomáhá chápat souvislosti a rozpoznávat na druhých jejich pocity. Pokud se jim pomůže i s adekvátní reakcí, jako je například právě ono pohlazení plačícího, nebo sdělení kamarádovi, že mají také radost, je dobré této metody využívat co nejčastěji.

Praktická část: Vyhodnocení dotazníků

7. Přehled dětí v dotazníkovém šetření

V práci máme k dispozici šestnáct dotazníků²⁴, vyplněných rodiči dětí, které navštěvovali skupinové nácviky sociálně komunikačních dovedností pro děti s PAS. Věkové rozpětí je od pěti do dvanácti let. Převážně jsou zde zastoupeny chlapci, z šestnácti respondentů jsou pouze tři dívky. Obecně je s diagnózou PAS více mužů než žen a dotýká se to i návštěvnosti skupinových nácviků. Děti jsou s různými formami poruch autistického spektra, jako je dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus a mentální úroveň dětí je jak od střední mentální retardace po nadprůměrnou inteligenci. U několika dotazníků jsou i uvedeny přidružené diagnózy, nejčastěji ADHD a vícekrát porucha řeči. Doba užívání skupinových nácviků dětmi je rozdílná. Nejkratší dobu chodili čtyři děti, a to dva měsíce a navštívili jen jeden blok. Nejdéle chodil Sebastian,²⁵ přibližně dva a půl roku a společně s Tomášem, Pavlem, Davidem navštívili více než čtyři bloky. Polovina dětí navštěvovala v době docházení na skupinové nácviky další terapie, což mohlo případné výsledky ovlivnit. Druhá polovina buď jiné terapie nenavštěvovala, nebo ve dvou případech odpověď neuvedla. Velká část dětí navštěvuje běžnou základní, či mateřskou školu. Dvě děti chodí do speciálních škol a Martin má domácí výuku. Čtyři dotazovaní odpověď neuvádí. Celkový přehled dětí z dotazníkového šetření naleznete v následující tabulce.

²⁴ Konkrétní dotazník nalezneme v příloze č. 2.

²⁵ Získaná data jsou podle zákonů o ochraně osobních údajů anonymní a uvedená jména dětí jsou pozměněna.

Tabulka č. 1: Přehled dětí

	Dítě	Věk	Diagnóza	Celková doba	Bloků	Další terapie	Integrace
1	Martin	11	DA NF	8 měsíců	2	Ano	Domácí výuka
2	David	7	DA	21 měsíců	Více než 4	Neuvádí	ZŠ
3	Bětko	5	Atyp. autismus	1 rok	3	ANO	MŠ
4	Pavel	6	DA		Více než 4	ANO	---
5	Anna	11	AS	1 rok	3	ANO	ZŠ
6	Matěj	8	DA		5	Neuvádí	ZŠ
7	Daniel	5	DA		1	NE	---
8	Tomáš	12	AS	2 roky	Více než 4	NE	ZŠ
9	Lucie	5	Atyp. autismus	1 rok	3	NE	MŠ
10	Jakub	8	DA SF, SMR	1 rok	2	Ano	Sp. ZŠ
11	Jan	5	DA	2 měsíce	1	NE	---
12	Robert	7	Nerovněv., ADHD	2 měsíce	1	ANO	SP. MŠ
13	Sebastian	8	AS	2,5 roku	Více než 4	ANO	ZŠ
14	Teodor	9	AS	2 měsíce	1	NE	ZŠ
15	Vojta	7	Výv., Dysf., ADHD, soc. dyslexie	2 měsíce	1	ANO	ZŠ
16	Kryštof	9	AS, ADHD	6 měsíců	2	NE	---

8. Dotazníkové šetření

8.1 Nácvik hry

Předpoklady

V dotazníku jsem se zaměřila mimo jiné na rozvoj hry. Děti na skupinových nácvicích byly vedeny k tomu, aby si dokázaly hrát ve skupině, společně s ostatními. Byla to jedna z hlavních dovedností, které si na lekcích osvojovaly. Domníváme se tedy, že po navštěvování skupinových nácviků, by mělo dojít ke zlepšení společné hry. Měl by ustoupit strach z toho jít za vrstevníky a zvládnout tento vývojový stupeň. Mezi dotazy mám zařazenu i hru se sourozenci.

Vyhodnocení dotazníku

Formulace otázky zněla, jak Vaše dítě zvládalo hru. Z dotazníkového šetření nám vyplývá²⁶, že u žádného dítěte nedošlo u této oblasti ke zhoršení. U Martina, Anny, Vojtěcha a Roberta nenastal vývojový posun, hra spíše stagnovala. Zlepšení zaznamenali rodiče osmi dětí. U Bětky, Matěje, Tomáše a Lucie, došlo k výraznému zlepšení v oblasti hry samostatné i ve skupině. Vícekrát se objevuje odpověď, že dříve si hrály vedle dětí, nebo sami a po skupinových nácvicích zvládali lépe tento vývojový úkol s vrstevníky. Ke zlepšení dochází také u více dětí ve vztahu se sourozencem.

Posun u samostatné hry, se sourozenci, rodiči nebo vrstevníky, zhodnotilo 75% dotazovaných. U zbylých 25% nedošlo k výraznému pokroku. Závěrem můžeme říci, že u dětí, které navštěvovali skupinové nácviky sociálně komunikačních dovedností, došlo převážně ke zlepšení, a to hlavně při hře ve skupině, i v jiném prostředí než při skupinových nácvicích v Centru Terapie Autismu. Z toho vyplývá, že tři čtvrtiny dětí byly schopny generalizace těchto dovedností do jiného prostředí.

²⁶ Příloha č. 3, tabulka č. 2.

8.2 Nácvik komunikace, domlouvání se

Předpoklady

Snažíme se mimo jiné ověřit, jestli skupinové nácviky budou mít pozitivní vliv na komunikaci a domlouvání se. Zjišťujeme, zda se děti naučí používat více „můžu“ a čekat na odpověď druhého. Zlepšení předpokládáme v komunikaci s vrstevníky i menší fixaci na dospělé. Sledovat budeme celé komunikační schéma, o kterém jsme hovořili v teoretické části. Pokud dovedou děti oslovit komunikačního partnera - počkat si, než se na ně podívá – zeptat se a pomocí slova „můžu“ formulovat dotaz – počkat si na odpověď. Tyto všechny dílčí části budeme sledovat a zaznamenáme, jestli došlo k progresu, stagnaci, nebo ke zhoršení u sledovaných dětí.

Vyhodnocení dotazníku

Druhá otázka zněla, jak Vaše dítě umělo komunikovat a domlouvat se, poté jak dítě zvládá tuto oblast dnes.²⁷ Z dotazníků nám vyplývá²⁸, že u sedmi dětí z šestnácti dotazovaných došlo k výraznému zlepšení v oblasti komunikace a domlouvání se s ostatními. U šesti dětí bylo zaznamenáno zlepšení a u tří dětí, konkrétně Pavla, Anny a Roberta nedošlo ke znatelnému posunu. U Roberta vedle stagnace zaznamenávají mírný pokrok v sdělování slova „na“ a děkování, s tím, že první uvedené slovo je na skupinových nácvicích častěji používáno, děkování na druhou stranu příliš ne. Nejfrekventovanější zlepšení je v komunikačním schématu. To jak u dílčích částí, tak dokonce u sedmi dětí bylo po návštěvách těchto terapií naučené celé. Šest dětí se zlepšilo v domlouvání se s vrstevníky. U třech dětí zaznamenaly rodiče generalizaci slova „můžu,“ kromě těch, co se naučili celé komunikační schéma, kde je již toto slovo obsaženo.

Dvanáct procent dětí neovlivnili skupinové nácviky k posunu v této oblasti ani pozitivním či negativním směrem. U jednoho dítěte bylo evidováno vedle stagnace, částečné zlepšení. A tedy u 81% dětí bylo zaznamenáno zlepšení, nebo výrazné zlepšení v komunikaci a domlouvání se s dospělými, nebo vrstevníky a zároveň nebylo uvedeno zhoršení v dílčích částech této oblasti.

²⁷ Otázky jsou formulovány v příloze č. 2.

²⁸ Příloha č. 3, tabulka č. 3.

8.3 Zvládání konfliktu

Předpoklady

Domníváme se, že skupinový nácvik pomůže dětem v řešení různých sociálních situací. Vzhledem k tomu, že na nácviku není eliminován stres, protože je to nové prostředí, každý blok jiné děti a mění se i činnosti, dítě by mělo být schopné i pod vlivem stresu řešení situací zvládat. Pokud si zažije spontánně vznikající situace ihned řešit, věříme, že zkušenost zvládne generalizovat i do jiného prostředí.

Vyhodnocení dotazníku

Otázka byla položená, jak dítě zvládá řešit konfliktní situace, jak v nich reaguje. Nesledujeme ani tak četnost, jako spíše zvládání těchto situací společensky přijímanými mechanismy, jako je domluva, pojmenování situace a naopak reakce neadekvátní, například křikem, afektem, útekem, nebo apatií. Zjišťujeme, zda si dítě uvědomuje, že se mu něco nelíbí, což může být u dětí s autismem, které mají špatné sebepojetí, problém. Někdy děti s PAS nepoznají v danou chvíli, že je něco rozčiluje a reakce nastane až po delším časovém úseku. V tomto případě může být spouštěč velice nenápadný a s mluvícími dětmi můžeme pomocí rozkreslování dojít k pravému důvodu vzteku, který se stal ale před dlouhou dobou. Může se také stát, že příčinu neobjevíme, a to jak u nemluvivých dětí, tak u těch s velkou slovní zásobou. Tato sebereflexe v sobě nese rozpoznávání vlastních emocí.

U třech dětí, konkrétně Bětky, Pavla a Tomáše došlo k výraznému zlepšení. Za to považujeme například, že Bětko dříve reagovala neadekvátně, agresí, konkrétně štípáním a kousáním. Po navštěvování skupinových nácviků si již umí říci, když se jí něco nelíbí a reaguje adekvátně situacím. U čtyř dětí došlo ke zlepšení, kdy zároveň nebyla uvedena stagnace. To zaznamenal rodič Davida, který dříve uměl pouze někdy říct, když se mu něco nelíbilo a zároveň reagoval neadekvátně, s křikem. Změna nastala, že teď už nebylo dopsáno někdy, v umění si říct, že se mu něco nelíbí a neadekvátní chování není již zaznamenáno. U dvou dětí došlo v nějaké oblasti ke zlepšení a v jiné nenastaly výrazné změny. Například Sebastian, který dříve reagoval neadekvátně a agresí, tak poté si umí říci, když se mu něco nelíbí, ale vedle situací, kdy řeší odpovídajícím způsobem, se stále vyskytuje nežádoucí chování, jako je křik a snaha utéci. U šesti dětí nebyl zaznamenán výrazný posun, nebo došlo sice ke změně, ta ale

není zhoršení, nebo zlepšení. Například Martin dříve reagoval neadekvátně a teď reaguje někdy až po čase. To nepovažujeme za výrazný posun ani na jednu stranu. Lucie se v této oblasti vedle stagnace i zhoršila, dříve si uměla říci, když se jí něco nelíbilo. Tato dovednost se jí nevytratila, přibyla jí k tomu ale apatie, což považujeme za zhoršení.

Nadpoloviční většina, konkrétně 56% dětí zaznamenaly v řešení konfliktu pozitivní změny. 38 % v této oblasti stagnovalo. Jedno dítě se společně se stagnací zhoršilo a reagovalo více apatií. Z toho vyplývá, že část dětí nebyly pravděpodobně schopny přenést dovednost do jiného prostředí. Důvod menší efektivity může být i to, že otázka nebyla položena na četnost konfliktních situací a tudíž se nedozvíme, jestli jim byly děti schopny předcházet.²⁹

8.4 Navazování očního kontaktu

Předpoklady

Oční kontakt je nacvičován průběžně během lekce. Pokusíme se zjistit, jestli dojde u něho ke změnám. Vzhledem k tomu, že to není hlavní oblast, na které se na skupinovém nácviku pracuje, nemyslíme si, že by došlo k příliš výraznému posunu. Důraz je kladen na nácvik spontánního očního kontaktu a to při komunikaci jak s dospělými, tak s dětmi.

Vyhodnocení dotazníku

Otázka zněla, jestli dítě navazuje oční kontakt. Zajímalo nás, jestli byl funkční, ve smyslu komunikace, či dítě pouze koukalo na oči, upřeně a po dlouhý časový úsek, bez komunikačního kontextu. Zjišťovali jsme, zdali ho vůbec navazovalo, či nikoli. V komunikačním schématu je pohled důležitý při kontrole, jestli nás druhý slyší, a když čekáme na odpověď.

Ke zlepšení došlo u 75% dotazovaných, změnou neprošlo podle rodičů 25% dětí. Zhoršení nebylo zaznamenáno ani jedno³⁰. Výrazné zlepšení hodnotíme například u Jana, který dříve oční kontakt nenavazoval vůbec a po skupinových nácvicích si kontroluje spontánně druhého, jestli ho slyší. Není to občasná dovednost, není potřeba

²⁹ Příloha č. 3, tabulka č. 4.

³⁰ Příloha č. 3, tabulka č. 5.

pobídnutí, a zároveň před skupinovými nácviky oční kontakt podle dotazníku nenavázal vůbec. Podobně jsou na tom další čtyři děti. Zlepšení uvádí Vojta a Matěj, který byl dříve často „ve svém světě“ a poté je více přítomný. Pozitivní posun, společně se stagnací je u pěti dětí, mezi nimi Daniel. Ten se podívá, když čeká odpověď, potřebuje ale stále pobídnutí. Dříve se do očí nedíval vůbec.

8.5 Čekání

Předpoklady

Jak jsme popsali v teoretické části, čekání je častým úskalím u dětí s autismem. Skupinové nácviky s tímto problémem hodně pracují a cíleně čekání trénují v průběhu celé lekce. Proto chceme ověřit, zda jsou výsledky znatelné i v dalším prostředí, protože úspěchy v této oblasti jsou přímo na blocích zaznamenány u většiny dětí. Zároveň je ale oblast velice náročná, zasahující do mnoha sfér života a těžko se dětem, kteří mají problém s generalizací, přenesou do všech činností, kde se čekání vyžaduje.

Vyhodnocení dotazníku

Dotaz byl položen, jak dítě zvládá čekání. Variant odpovědí se naskytlo více.³¹ Častá odpověď byla, že tato dovednost není stabilní, ale proměnlivá. U čtyř dětí je toto předchozí i současný stav. Šest rodičů označilo dřívější čekání za velký problém a dva tuto výpověď během času nezměnili. Dvakrát bylo uvedeno, že nepříjemné to nastávalo až v situaci, kdy rodič potkal na ulici někoho známého a jeho dítě ho nechtělo nechat povídat si s druhým a museli hovor rychle ukončit. David se v průběhu nácviků naučil více čekat a nemá v této oblasti problém. 62% dětí zaznamenalo po skupinových nácvicích pozitivní změny. Dvě děti výrazné, pět zlepšení a tři děti zlepšení zároveň se stagnací, jako například Bětko, které neuměla čekat a teď to již umí při střídání se u činnosti, někdy jí to ale stále činí problém. 38% dětí neprošlo vývojovým posunem a odpověď zůstává v průběhu času stejná, nebo podobná.

³¹ Přesná formulace otázky v příloze č. 2. Odpovědi nalezneme v příloze č. 3, tabulce č. 6.

8.6 Zvládání prohry

Předpoklady

Nácvik prohry není hlavní náplní skupinových nácviků, pouze vedlejší a v rámci jedné aktivity při některé lekci. Hovořili jsme v praktické části, že prohra souvisí s motivací, empatií, sebepojetím a zdravým sebevědomím a proto je možné, že budou zaznamenány pokroky, i když konkrétní nácvik prohry je jen občasný. Varianta je ale také, že děti, které byly dříve více pasivní, se s pomocí těchto lekcí více zpřítomní, a prohra, kterou si předtím tolik neuvědomovali, jim začne být nepříjemná. Pak je otázka, jestli začínající negativní reakci na druhé místo považovat za negativní, či pozitivní posun, že se dítěti zlepšilo vnímání okolního světa.

Vyhodnocení dotazníku

Výsledky dotazníkového šetření dopadly zajímavě.³² Zjišťovali jsme, jak dítě reaguje na prohru. Jako výrazné zlepšení jsme nevyhodnotili ani jednu odpověď, zatímco u deseti dětí byl zaznamenán pozitivní posun a pouze u dvou byl vedle pokroku i stagnační prvek, kdy Daniel se v těchto situacích moc neocitá a pro Roberta je to náročné jako předtím, s tím, že mu s vyrovnáním se situací po absolvování skupinových nácviků pomáhá citoslovce „ajajaj.“ Jen čtyři rodiče dětí vnímají období před skupinovými nácviky stejně, či obdobně jako v době vyplňování dotazníku. Často zaznívá, že jejich dítě to již zvládne, ale stále je to pro něho těžké. Čtyři děti uvádějí, že jim prohra již nečiní žádné problémy, kdy Anna to dříve zvládala pouze s domluvou a přípravou na situaci. Pokud bychom vyjádřili procentuální úspěšnost, tak jí zaznamenáváme u 75% dotazovaných a zbylých 25% zůstalo na stejném vývojovém stupni. Pozitivních změn tedy dosáhly tři čtvrtiny dětí, což je vzhledem k tomu, že je to spíše vedlejší aktivita, vysoká úspěšnost. Zároveň je zde ale vidět, že díky tomuto faktu není ani jednou vyhodnoceno vysoké zlepšení.

³² Příloha č. 3, tabulka č. 7.

8.7 Kooperace

Předpoklady

Nácvik kooperace je nacvičován převážně s vrstevníky, kdy děti jsou vedeny k tomu, aby byly schopny společně zvládat různé úkoly. Je tedy pravděpodobné, že u výrazné části dětí dojde ke znatelnému posunu v kooperaci právě s vrstevníky. Na vývojovém stupni je ale dříve kooperace s dospělým, takže je možné, že s vychovateli budou děti spolupracovat lépe.

Vyhodnocení dotazníku

Otázka byla, jak dítě zvládá kooperaci, a odpovědi byli různé.³³ Častý stav před skupinovými nácviky byl, že mu kooperace dělala problém. Tři zvládali s vychovateli jednoduché úkoly, čtyři zvládali tuto úroveň s vrstevníky, Tomáš kooperoval se sourozencem a Vojtěch zvládal s rodičem řešení i těch složitých. U čtrnácti dětí byl viditelný posun v kooperaci a jedno dítě stagnovalo s pouze lehkým zlepšením. Výjimku tvoří Teodor, kde rodič nedovede současný stav ohodnotit, protože nebyla, podle jeho slov, příležitost k řešení. Z důvodu této nezařaditelné odpovědi, budeme procentuální základ počítat z patnácti dětí. Výrazného zlepšení dosáhl Matěj s Bětkou, která na začátku neuměla vůbec kooperovat a po skupinových nácvicích zvládala řešit společně s rodičem i vrstevníky složité úkoly a naučila se jí aplikovat i se sourozencem. U osmi dětí bylo dosaženo zlepšení. Samotná stagnace byla pouze u jednoho dítěte, v jiných případech jí rodiče zaznamenali v kombinaci s pokrokem. Úspěšnost je tedy čtrnáct dětí z celku, což je 93%, s tím, že u Roberta se jedná pouze o mírné zlepšení.

8.8 Kamarádství

Předpoklady

Děti s PAS mají problém si přátele najít a udržet. Problém vzniká z mnoha příčin, které jsme více objasnili v části teoretické. Na většině dětí s PAS je znatelné, že o děti stojí, neví ale, jak si je získat. Z toho plynou do budoucího života různé problémy, protože člověk potřebuje citové zázemí i mimo svou rodinu. Na vztazích mezi dětmi se

³³ Příloha č. 3, tabulka č. 8.

na skupinových nácvicích intenzivn  pracuje, otázka je, jestli jsou v této oblasti děti schopny generalizace.

Vyhodnocení dotazníku

Zjišťovali jsme tedy, jestli si d t  po absolvování terapie je schopn  ziskat p t le. Stupně je zde několik. Pokud je schopn  si ziskat nějakého p t le mezi dětmi rodinných kamarádů, v radách spoluř k , zda p trv v  s někým problematick  vztah. Zaujímá nás, i jestli dovede mít dobrého kamaráda, či řadu menř ch p t el. Zkouman  byl i kontakt se sourozencem a p řipadn  posun v n m³⁴. Ćast y po  ate n  stav byl, ře kamarádi jsou problém, moc se nekar r dil, u Teodora je uveden jmenovit  problematick  vztah s bratrancem. Se sourozenci bývaly buď v hlavním p ř telsk m vztahu, nebo s nimi naopak vůbec nevycházely. V razn y posun nalezneme u pěti d t . Za něj povařujeme nap ř klad, ře Lucie, kter  si d ř ve rozuměla jen se sourozencem, si posléze nařla dva dobr  p ř tele v mateřské škole. Zlepřen  uvádí Kryřtof, Sebastian a Pavel, kdy dva z nich si nařly jednoho dobrého kamaráda a před tím se moc nekar r dili. V stiřn  svými slovy popisuje problém maminka Kryřtofa. Uvádí, ře o kamarády měl zájem, ale nevěděl, jak s nimi adekv tn  navázat vztah. Výsledky této otázky jsou, ře p řibližn  62% d t  si dokázalo najít kamaráda, či se zlepřil jejich vta h s vrstevníky. 38% d t  nebylo schopno tyto dovednosti pravd podobn  v uř t v jiném prostředí, s tím, ře u třech d t  je uvedeno toto téma jako problém, u dalř ch t ř  uvádí n jak  p ř tele j ř d ř ve. U řádného dítěte nedořlo ke zhorřen .

8.9 Začlenění do kolektivu v mateřské či základní škole

Předpoklady

Skupinov  nácviky soci ln  komunikačních dovedností jsou svým konceptem navrřeny tak, ře d t  chodí se skupinkou d t  na terapie jednou týdně po dobu jednoho m ř ce, absolvuje lekci za sebou čtyřikrát. Poté následuje pauza dva ař t ř  m ř ce, během n ř si dítě dan  dovednosti ověřuje v re ln m řivot . Souvisí to s generalizací, tud ř t m, ře pokud by chodilo stále do jedné skupiny terapií bez p est vk , jeho nov  dovednosti by se spojily s m stem a lidmi ve skupině a obt řn ji by je v uř val jindy.

³⁴ P ř loha  . 3, tabulka  . 9.

Proto v době několikaměsíčního přerušení si dovednosti mohou osvojovat. Proto se domníváme, že tyto nácviky pomohou dětem v začleňování do kolektivu.

Vyhodnocení dotazníku

Z dotazníků nám vyplývá zajímavá informace, že během doby chození na skupinové nácviky se velmi málo změnil náhled, jestli chodí do školy rády, či nerady³⁵. U většiny dětí se oblíbenost v navštěvování instituce nezměnila. Konkrétně je tento fakt u devíti dětí z celku, kdy u sedmi je to pozitivní stagnace, tudíž že už předtím rády chodily a dvě děti vnímají školu stále negativně. Jen u jednoho došlo ke zhoršení, Sebastian chodil rád do speciální mateřské školy a při přestupu na běžnou základní školu se mu náhled změnil a chodí zde nerad. Zajímavé i je, že fakt, jestli mají kamarády, nebo jsou oblíbeny, nemá moc velký vliv na to, jestli jsou spokojeny ve škole, či nikoli. Vliv zde musí tedy hrát jiný faktor, například jak zvládají jiné oblasti ve škole, nebo jak se k nim chová učitel. Svou roli zde ale může hrát i špatné sebepojetí, kdy děti s autismem někdy hůře rozpoznávají své emoce a šikanu. Pak by mohla jít ventilace nepříjemných pocitů do zvyšujícího se problémového chování. To už jsou ale spekulace, které neumíme v této práci ověřit.

Co se tedy zlepšovalo během dotazníkového šetření, tak je oblíbenost ve třídě, nacházení si kamarádů a dvě děti přestoupily ze speciální, do běžné školy. Martin byl během celé doby v domácí výuce, a tudíž nebudeme u něho tuto otázku počítat a pracujeme s patnácti dětmi. Z nich je u přibližně poloviny vyhodnoceno zlepšení, u dvou dětí výrazné a stagnace se zlepšením. Procentuálně je to u 53%. Velký počet je zde pouze stagnace, která je ale často pozitivní, že chodí v dnešní době do školy rády. Takto odpovědělo 40% rodičů. U 7%, což je v našem případě jedno dítě, zaznamenáváme zhoršení, kdy už nerad chodí do školy a zároveň zlepšení, kdy změnil speciální, za běžnou školu. Pozitivní vliv na tuto oblast měříme tedy pouze v lehké nadpoloviční většině.

³⁵ Příloha č. 3, tabulka č. 10.

8.10 Změna problémového chování

Předpoklady

Problémové chování závisí na celé řadě faktorů. Jeden z nich je i únava dítěte. Vzhledem k tomu, že při skupinových nácvicích sociálně komunikačních dovedností, se děti učí mnoho nových dovedností, které jsou pro ně opravdu obtížné, domníváme se, že může dojít ke chvilkovému zhoršení v oblasti problémového chování. To se může projevit jak doma, tak ve škole. Dítě totiž většinou okolní povinnosti neubírá a přitom mu skupinové nácviky způsobují zátěž. Během skupin se toto chování sice většinou eliminuje, doma si ale dítě potřebuje odpočinout. Zároveň se domníváme, že toto potencionální zhoršení je jen chvilkové, v průběhu trvání skupin. Poté by naopak mělo docházet k jeho eliminaci, protože jedna z častých příčin, a to sebevědomí, by mělo být podpořeno a zároveň úspěšnějším vstupem mezi vrstevníky by mělo dojít ke snížení úzkostí, které jsou další častá příčina problémového chování, související například i se smyslovou přecitlivělostí.

Vyhodnocení dotazníku

Nejčastější odpověď byla, že problémové chování zcela nevymizelo, ale jeho četnost se zmírnila.³⁶ Několikrát zazní odpověď, že je dítě celkově klidnější a vícekrát ubyla, nebo zmizela část problémových projevů. Stagnace alespoň v některém chování je velmi častá. Jednou dokonce došlo ke zhoršení, kdy David měl dříve občasné hlasité projevy, úzkostné stavy a křičel. Po absolvování skupinových nácviků rodič popisuje, že sice nemá většinu problémového chování, ale výjimečně se projevila agrese vůči okolí, kterou dříve nezaznamenal nikdy. Jedno dítě se pouze zlepšilo a dvě výrazně. Stagnaci společnou se zlepšením najdeme u osmi dětí. Více méně nezměněný stav mají čtyři děti. Převáděno na procenta mají skupinové nácviky pozitivní dopad na 69% dětí v oblasti problémového chování, 6% má vedle pozitivního dopadu zároveň negativní. Stagnaci uvádí 25% dotazovaných.

³⁶ Příloha č. 3, tabulka č. 11.

8.11 Rozumění emocím

Předpoklady

Vzhledem k tomu, že s emocemi se pracuje jak při rozhovoru nad videem, tak během lekce, tak je možné, že dojde k pozitivním změnám v jejich chápání dětmi s PAS. Tyto dovednosti pak mohou pomoci dětem například rozpoznat šikanu a bránit se jí, vědět, jak se zachovat, když někdo pláče a nereagovat neadekvátně.

Vyhodnocení dotazníku

Z dotazníků nám vyplývá,³⁷ že pro většinu dětí je těžké zvládat emoční a napjatou situaci, kdy u čtyř dětí se tento stav nezměnil, i když dva z nich umějí dnes emoci pojmenovat a Jakub se naučil více radovat. Pouze Robert a Sebastian nezaznamenali posun v rozumění emocím. Čtrnáct dětí se zlepšilo, ale jeden z nich, Vojta, vedle zlepšení v pojmenování, zaznamenal i zhoršení právě v emočních a napjatých situacích. Nejčastější zlepšení je právě v pojmenování své emoce, tři děti se více radují a dvě pocity vyjadřují více adekvátně k dané situaci. Zlepšení, nebo stagnace souběžně se pozitivním pokrokem, najdeme v 81% odpovědí. Změny neevidovalo 12% rodičů. Zbýlé jedno dítě, což vychází na 7%, uvedlo zhoršení zároveň se zlepšením. Skupinové nácviky mají tedy ve většině případů pozitivní vliv v oblasti emocí u dětí s PAS.

³⁷ Příloha č. 3, tabulka č. 12.

9 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Pokud bychom celkově zhodnotili všechny vyplněné dotazníky, došly bychom k závěrům, že největší zlepšení a to 93% dětí dosáhly v kooperaci. Zde pouze jedno dítě nezaznamenalo výrazný pozitivní pokrok. Další velké posuny byly v komunikaci a emocích, obě tyto dovednosti zaznamenaly posun v 81%. Tři čtvrtinovou pozitivní změnu uvádí rodiče u hry a to jak samostatné, tak s vrstevníky, stejný počet opovědí nacházíme u funkčního očního kontaktu a zvládání prohry. Mezi úspěšností šedesát a sedmdesát procent se nachází umění čekat, nalézt kamarády a ustoupení problémového chování. Menší úspěšnost zaznamenalo zvládání konfliktu, kde pozitivních změn dosáhlo 56%, a nejmenší efekt měly skupinové nácviky na integraci a to pouze s úspěšností v 53%.

Co bychom mohli také souhrnně sledovat je, jak velké změny byly v jednotlivých vývojových oblastech dosaženy. Nejvíce výrazných posunů zaznamenala komunikace a to v sedmi případech z šestnácti. Jako druhý byl oční kontakt, kde většího vývojového skoku uvedlo pět dotazovaných, v kamarádství takto odpověděly čtyři jedinci. Samotný posun bez stagnace je nejvíce u prohry a to v deseti případech, poté následuje kooperace se sedmi výpověďmi a u komunikace najdeme šest odpovědí samostatné pozitivní vývojové změny. Také zjišťujeme frekvenci pozitivní změny, kde ale zůstává nějaká forma stagnace, která může být jak pozitivní, například že již dříve mělo dítě kamaráda, nebo negativní, kdy čekání pro něho je stále problém. Deset rodičů vidí tento stav u svých dětí v oblasti problémového chování, šest v rozumění emocím a pět odpovědí najdeme u očního kontaktu, kooperace a integrace. Samotnou stagnaci najdeme nejvíce, konkrétně v 40%, u integrace a poté při řešení konfliktu a nacházení si nových kamarádů. Zhoršení je uvedeno buď v kombinaci se zlepšením, což je v integraci, rozmnění emocím, problémovém chování a pouze v jednom se stagnací, konkrétně se jedná o řešení konfliktu.

Co se týče frekvencí změn u jednotlivých dětí, ³⁸ tak největšího zlepšení dosahuje Bětko s devíti výraznými zlepšeními, jedním menším posunem a jednou stagnací se zlepšením. Velké pokroky zaznamenal i Tomáš, a to v devíti případech, z čeho čtyři byli výrazné a pět běžných. Matěj má sice jen tři výrazné, zato ale sedm dalších pozitivních změn, bez stagnace v těchto oblastech. Ještě bychom mohli uvést Kryštofa se třemi výraznými a čtyřmi menšími pokroky. Pokud bychom hledali

³⁸ Viz tabulka č. 3 v následujícím textu.

společné znaky těchto čtyř dětí s nejvýraznějšími pozitivními změnami chování, tak věk mezi ně nepatří, jsou v rozpětí od pěti do dvanácti let. Diagnóza je také různá, dva mají AS, jedna atypický autismus a Matěj má DA. Děti navštívily i rozdílný počet bloků, konkrétně od dvou do více než čtyři. Někteří z nich navštěvovali další terapie a jiní ne. Je možné, že zde hraje vliv nějaké skutečnost, kterou jsme nezkoumali, ale podle našich zjištěných zdrojů mají tyto čtyři děti hlavní společný znak a to právě navštěvování skupinových nácviků sociálně komunikačních dovedností. Nejmenší efekt zaznamenali rodiče Roberta, konkrétně devíti stagnacemi a dvěma stagnacemi se zlepšením. Také Jakub uvádí pět stagnací a tři stagnace se zlepšením. Méně výrazných výsledků dosahuje i Daniel. Těmto třem dětem je pravděpodobně nejvíce společné, že Jakub absolvoval sice dva bloky, zato Daniel a Robert zatím jen jeden. Domníváme se, že tato skutečnost by mohla mít na menší progres vliv.

Tabulka č. 2: Přehled jednotlivých otázek a odpovědí v dotaznících.³⁹

	Dítě	Hra	Komunikace	Konflikt	Oční kontakt	Čekání	Prohra
1	Martin	0	**	0	+/0	0	+
2	David	+	**	+	+/0	+	+
3	Bětko	**	**	**	**	+/0	+
4	Pavel	**	0	**	+/0	+	0
5	Anna	0	0	0	0	0	+
6	Matěj	**	+	+	+	+	+
7	Daniel	+/0	**	0	+/0	+/0	+
8	Tomáš	+/0	+	**	**	+	+
9	Lucie	+	+	0/-	+/0	+/0	0
10	Jakub	+	+	0	0	0	0
11	Jan	+/0	+	+	**	**	0
12	Robert	0	0	0	0	0	+/0
13	Sebastian	+	+	+/0	0	+	+/0
14	Teodor	+/0	**	+/0	**	0	+
15	Vojta	0	**	+	+	0	+
16	Kryštof	+	**	0	**	**	+

Pokračování tabulky č. 2

	Dítě	Kooperace	Kamarádi	Integrace	Problémové chování	Emoce
1	Martin	+	0	---	+	+
2	David	+/0	+/0	0	+/-	+
3	Bětko	**	**	**	**	**
4	Pavel	+	+	0	+/0	+
5	Anna	+	**	0/+	0	**
6	Matěj	**	**	+	+/0	+
7	Daniel	+/0	0	0	+/0	+/0
8	Tomáš	+	**	**	0	+
9	Lucie	+	**/0	+/0	+/0	+/0
10	Jakub	+	0	+/0	+/0	+/0
11	Jan	+/0	0	+/0	+/0	+/0
12	Robert	+/0	0	0	0	0
13	Sebastian	0	+	+/-	0	0
14	Teodor	---	+/0	0	**	+/0
15	Vojta	+/0	0	0	+/0	+/-
16	Kryštof	+	+	+/0	+/0	+/0

³⁹ Vysvětlení symbolů v tabulce: ** Výrazné zlepšení, + zlepšení, +/0 zlepšení společně se stagnací, 0 stagnace, +/- zlepšení zároveň se zhoršením, 0/- stagnace se zhoršením.

Tabulka č. 3: Procentuální přehled výsledků dotazníkového šetření.

Symbol	** , +, +/0	0	0/+	0/-	-
	Zlepšení	Pouze stagnace	Zhoršení a zlepšení	Stagnace a zhoršení	Jen zhoršení
Hra	75%	25%	---	---	---
Komunikace	81%	19%	---	---	---
Konflikt	56%	38%	---	6%	---
Oční kontakt	75%	25%	---	---	---
Čekání	62%	38%	---	---	---
Prohra	75%	25%	---	---	---
Kooperace	93%	7%	---	---	---
Kamarádi	63%	37%	---	---	---
Integrace	53%	40%	7%	---	---
Pr. chování	69%	25%	6%	---	---
Emoce	81%	13%	6%	---	---

Závěr

Cílem této práce bylo teoreticky popsat metodiku a následně ověřit efektivitu skupinových nácviků sociálně komunikačních dovedností pro děti s poruchou autistického spektra.

V první části jsme se věnovali východiskům terapie a teoreticky jsme rozebrali jednotlivé oblasti, na kterých se při skupinových nácvicích pracuje. Zjistili jsme, že metodika je to velmi obsáhlá a její komplexní popsání velmi složité. Zároveň se ale jednotlivé metodické prvky vzájemně propojují. Mezi ty nejvíce frekventované jsme zařadili pojmenování a konkrétní pozitivní zpětnou vazbu, včetně zpevňování metodou video feedback. Věnovali jsme se kooperaci ve hře, funkční komunikaci, vysvětlili jsme, jak se nacvičuje hra pomocí video modelingu, či za využití plánek. Většina pomůcek se pak opírá o vizuální vnímání lidí s autismem. Celá tato metodika je založená na O.T.A. Romany Straussově, kterou jsme stručně popsali na začátku této práce.

Z dotazníkového šetření nám vyplývá, že skupinové nácviky mají u většiny dětí s PAS výrazný pozitivní vliv na oblast komunikace, kooperace, rozumění emocím, hru samostatnou, či s vrstevníky, funkční oční kontakt a zvládání prohry. Na více než polovinu dotazovaných dětí působí skupinové nácviky pozitivně na změnu problémového chování, nacházení si kamarádů, umění čekat, řešit konflikt a začleňování se do kolektivu mateřské nebo základní školy. Zlepšení ve zkoumaných oblastech pravděpodobně výrazně neovlivňují další vlivy, jako je věk, diagnóza a navštěvování dalších terapií. Množství navštívených bloků zde ale roli hraje, i když u několika dětí byly zjistitelné pozitivní vývojové změny již po jednom bloku terapie skupinových nácviků, navštívené dítětem. Také jsme ověřili, že u žádného z dětí nedošlo k negativním změnám, pokud zde byl nějaký záporný posun, tak nebyl výrazný a vždy v jiných oblastech dítě dosáhlo zlepšení. Také můžeme říci, že u každého dítěte, které navštěvovalo skupinové nácviky, byl rodiči uveden alespoň nějaký posun z uvedených dovedností. Největší pozitivní vliv mají skupinové nácviky na kooperaci a to téměř u všech dětí, výrazný posun je také v komunikaci a rozumění emocím. Co na druhou stranu neovlivňují téměř vůbec, je spokojenost dítěte v navštěvování mateřské, či základní školy.

V této práci se nám tedy povedlo popsat teoretické základy metodiky a zároveň ověřit efektivitu skupinových nácviků, které podle našeho šetření pomáhá dětem s autismem v dovednostech, ve kterých selhávají. Vliv mají v rozdílné síle efektu a široké škále vývojových oblastí.

Seznam použité literatury

Prameny

BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Rozvoj sociálních dovedností: Metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem* [Metodická příručka]. Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem - APLA PRAHA, STŘEDNÍ ČECHY, O.S., 2012 [cit. 29.4.2015].

BONDY, Andy a Lori FROST. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 129 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4720-531.

ČADILOVÁ, Věra, Hynek JÚN a Kateřina THOROVÁ. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 243 s. ISBN 978-807-3673-192

HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Vyd. 1. Editor Michal Hrdlička, Vladimír Komárek. Praha: Portál, 2004, 206 s. ISBN 80-717-8813-9.

LAI, Meng-Chuan, Michael V LOMBARDO a Simon BARON-COHEN. *Autism* [online]. UK, 2013 [cit. 2015-04-30]. Dostupné z: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61539-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61539-1). Seminar. Autism Research Centre, Department of Psychiatry, University of Cambridge, Cambridge.

PATRICK, Nancy J. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: typy a strategie pro každodenní život*. Vyd. 1. Překlad Miroslava Jelínková. Praha: Portál, 2011, 157 s. ISBN 978-80-7367-867-8.

SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 2. Překlad Hana Kašparovská. Praha: Portál, 2004, 272 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8964-X.

SCHOPLER, Eric, Miroslava JELÍNKOVÁ a Gary B MESIBOV. *Autistické chování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 303 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8133-9.

STRAUSSOVÁ, Romana, Monika KNOTKOVÁ a Iva ROŠTÁROVÁ. *Obrázkový slovník sociálních situací pro děti s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta, 2010. ISBN 978-80-87690-07-9.

STRAUSSOVÁ, Romana a Monika KNOTKOVÁ. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč*. Vyd. 1. Iva Roštárová, Romana Straussová. Praha: Portál, 2011, 135 s. ISBN 978-80-262-0002-4.

STRAUSSOVÁ, Romana. *Open Therapy of Autism Romany Straussové: Metoda terapie pro děti s poruchou autistického spektra*. Praha, 2015.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012, 453 s. ISBN 978-802-6202-158.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.

Sekundární literatura

ATKINSON, Rita L. *Psychologie: [A-Ž]*. 2., aktualiz. vyd., V Portálu 1. Překlad Erik Herman, Miroslav Petržela, Dagmar Brejlová. Praha: Portál, 2003, xxii, 751 s. ISBN 80-717-8640-3.

BOWLBY, John. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 356 s. ISBN 978-807-3676-704.

GRANDIN, Temple a Richard PANEK. *Mozek autisty: myšlení napříč spektrem*. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 2014, 269 s. ISBN 978-80-204-3115-8.

KENNEDY, Hilary, Miriam LANDOR a Liz TODD. *Video interaction guidance: a relationship-based intervention to promote attunement, empathy, and wellbeing*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2011, 336 p. ISBN 978-184-9051-804.

MORAR, Tamara. *Moje vítězství nad autismem: [A-Ž]*. 1. vyd. v českém jazyce. Překlad Jana Vymazalová. Praha: Dokořán, 2013, 167 s. ISBN 978-80-7363-367-7.

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence Přel. F. Jiránek: [A-Ž]*. 1.vyd. Překlad Erik Herman, Miroslav Petržela, Dagmar Brejlová. Praha: Portál, 1999, 164 s. ISBN 80-717-8309-9.

Elektronické zdroje

Centrum Terapie Autismu: O nás [online]. 2014 [cit. 2015-04-29]. Dostupné z: <http://www.cta.cz/o-nas/>

SPIN - VTI: Naše východiska a cíle [online]. 2012 [cit. 2015-04-29]. Dostupné z: <http://spin-vti.cz/o-nas/vychodiska-a-cile>

SPIN - VTI: Jak práce pomocí VTI vypadá [online]. 2012 [cit. 2015-04-29]. Dostupné z: <http://www.spin-vti.cz/ometode-vti/jak-prace-pomoci-vti-vypada>

SPIN - VTI: O metodě VTI [online]. 2012 [cit. 2015-04-29]. Dostupné z: <http://www.spin-vti.cz/o-metode-vti>

THINKING IN PICTURES [online]. 2006 [cit. 2015-04-29]. Dostupné z: <http://www.grandin.com/inc/visual.thinking.html>

Seznam příloh

Příloha číslo 1: O autorovi práce, stručná praxe Kláry Straussové.

Příloha číslo 2 :Dotazník k bakalářské práci.

Příloha číslo 3: Přehled jednotlivých odpovědí z dotazníkového šetření.

Summary

The aim of this work was to theoretically describe the methodology and then to verify the effectiveness of group training in social communication skills for children with autism spectrum disorder. In the first part we focused on therapy options and theoretical bases that are discussed in each area of group therapy trainings. Among the most frequent methodological elements, we included naming and specific positive feedback. Most of the equipment is then based on the visual perception of people with autism. The whole methodology is based on O.T.A. by Romana Strauss, which we have briefly described at the beginning. The survey showed us that the group trainings are for most children with ASD positive influence especially, on the play, a functional eye contact and dealing with loss. More than half of the children experienced success in eliminating problem behavior, finding friends, learning how to wait and deal with the conflicts and social integration in general. Group trainings have great impact on cooperation with almost all infants, a significant shift is also in communication and understanding emotions.